إسهامات الشعر والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية

الدكتور

الدكتور

الجزء الأول

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

© حقوق الطبع محفوظة

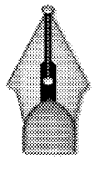
لقسم اللغة العربية وآدابها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

الطَّبْعَة الأولى
١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م

الرقم التسلسلي الدولي
ISBN: 978-983-2599-73-9

لا يسمح بإعادة طبع أو تصوير كل أو أي جزء من هذا الكتاب، بأي شكل من الأشكال الإلكترونية أو الآلية بما في ذلك التصوير أو النسخ أو التسجيل أو التخزين الإلكتروني إلا بموافقة مسبقة من قسم اللغة العربية وآدابها.

صف الحروف، والإخراج الفني، والطباعة



KACI TRADING SDN. BHD.
G B6, Jalan Sungai Pusu, Batu 8,
Central Complex, UIAM, Gombak,
53100, Kuala Lumpur, Malaysia
TEL:+00-603-6186 4071 FAX: +00-603-6186 4059
Email: kacitrading@yahoo.com

فهرس الموضوعات

	الموضوع	الصفحة
	مقدمة	٩-١٢
١	تعليم العربية.... إلى أين؟ أ. د. عبده الراجحي	١٣-٢١
٢	اللّغة وحوار الحضارات في عصر العولمة أ. د. أحمد مصطفى عفيفي	٢٣-٣٧
٣	العولمة والأسلمة: خيار مزدوج للتخصص في اللغة العربية وآدابها للإسهام في البناء الحضاري للأمة الإسلامية أ. د. أحمد شيخ عبد السلام	٣٩-٥٨
٤	أثر بحوث الأدب العربي الحديث ونقده في بناء حضارة الأمة: حولية كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر نموذجاً أ. د. سيد علي إسماعيل	٥٩-٧٥
٥	كتب البلدان ودورها في البناء الحضاري للدولة الإسلامية: الصين نموذجاً أ. د. محمد حُوّر	٧٧-٨٩
٦	أثر الدراسة النحوية لنص القرآن والسنة في ثقافة المسلمين د. عبد القادر عبد الرحمن السعدي	٩١-١٠٦
٧	دور المؤسسات الإغاثية الإسلامية في الالتقاء بواقع تعليم اللغة العربية لأبناء الشعوب المسلمة غير العربية: الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية نموذجاً د. علاء حسنـــي المزين / د. عبد الرحمن شيك	١٠٧-١٢٢

٨	سورة الصافات: دراسة أسلوبية معجمية عدالة مصطفى السالم / د. محمد أحمد القضاة	١٢٣-١٤٦
٩	النمو المهني لمعلمي اللغة العربية باستخدام الإشراف العيادي د. عبد الرزاق بن أحمد ظفر	١٤٧-١٥١
١٠	تطوير أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي دار السلام أبانغ حازمين بن أبانغ طه	١٥٣-١٦٤
١١	الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير في عصر العولمة أ. م. د. أبو سعيد عبد المـــــجيد	١٦٥-١٨٤
١٢	الإغناء اللغوي عند الطفل د. أحمد بوعود	١٨٥-١٩٦
١٣	رؤية الموت ودلالتها الحضارية عند غسان كنفاني من خلال رواياته: (رجال في الشمس، عائد إلى حيفا، ما تبقى لكم) د. عاصم شحادة علي / د. عبد الوهاب زكريا	١٩٧-٢٠٨
١٤	السُّلوك اللُّغويّ لمـــُعَلِّم اللُّغة الثَّانية داخل الفصل د. صالح محجوب محمد التنقاري	٢٠٩-٢٣٠
١٥	التعالق بين مستويات اللغة في العملية التدريسية: النحو وعلم المعاني "نموذجاً" د. طاهر قطبـــي	٢٣١-٢٤٣
١٦	العروة الوثقى بين الارتقاء بمناهج وطرق تعليم اللغات والنمو الحضاري د. فؤاد محمود رواش	٢٤٥-٢٥٦
١٧	أثر العربية في ثقافة المسلمين والتحديات المعاصرة د. محمد يوسُف الشربجي	٢٥٧-٢٧١

١٨	آثــارُ الحُروبِ وَالاحتلالِ عَلى اللُّغَةِ العَرَبــيَّةِ ((العِرَاقُ نَمُوذَجٌ)) د. أحمد قاسم كسار	٢٧٣-٢٩٣
١٩	شعر الانتفاضة ودوره في توحيد الأمة أنس حسام سعيد النعيمي	٢٩٥-٣٠٩
٢٠	مظاهر فنولوجيا اللغة الملايوية المقترضة من العربــية د. سلمى أحمد حكيم بن زينل	٣١١-٣٢٢
٢١	مفهوم الجمال في الحديث النبوي الشريف: بحث من أجل فلسفة إنسانية معاصرة للجمال الإسلامي د. هلال الجهاد	٣٢٣-٣٣٢
٢٢	نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة ابتهال محمد علي البار	٣٣٣-٣٣٩
٢٣	مَلامحُ مِن ظاهرةِ التّواصلِ غيرِ اللّفظيِّ في التّراثِ اللّسانيّ العربيِّ د. مهدي عرار	٣٤١-٣٥٧
٢٤	تحليل الأخطاء اللغوية لدى طلاب وطالبات جامعة العلوم الإسلامية الماليزية د. محمود محمد علي د. ميكائيل إبراهيم	٣٥٩-٣٧٥
٢٥	المصطلحات النبوية المثناة د. محمد ذنون يونس فتحي	٣٧٧-٣٩٥
٢٦	نقل الصور البيانيّة من العربيّة إلى الملايويّة: دراسةٌ تحليليّةٌ في ترجمة "رحلة ابن بطوطة" د. محمد عمران بن أحمد	٣٩٧-٤٠٩

٢٧ التوظيف الحضاري لكلمة أدب عبر العصور القديمة
د. نصر الدين إبراهيم أحمد حسين ٤١١-٤٢٧

٢٨ كتاب التذكرة السعدية في الأشعار العربية للعبيدي ودوره في البناء الفكري النقدي للأمة الإسلامية
د. منذر ذيب كفأ في ٤٢٩-٤٤٢

٢٩ تعلّم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب: نظرةٌ في تجربة طلبة اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
د. ناصر أولاجدي أونيبن ٤٤٣-٤٥٦

٣٠ تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها: عرض نتائج أطروحة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية وتعليمية العربية
د. يحيى بن صالح بن يحيى بوتردين ٤٥٧-٤٧٢

٣١ المقطع الصوتي في العربية وأثره الدلالي: دراسة وصفية إحصائية لنموذج من القرآن الكريم
د. حليمة أحمد عمايرة ٤٧٣-٤٩٣

٣٢ مداخل تدريس اللغة العربية وطرائقها لغير الناطقين بها
محمود مرغني عيسوي ٤٩٥-٥١٤

مُقَدِّمَة

الحمد لله مولي النعمة وهادي البشرية إلى العبودية الحقة التي بها تنال سعادة الدارين. والصلاة والسلام على الرسول الكريم المبعوث بالقرآن الكريم هداية للعالمين.

لقد اقتضت الحكمة الإلهية أن ينزل الفرقان باللسان العربي المبين على النبي العربي عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وأكرم الله المؤمنين الأوائل من أهل جزيرة العرب بهدايتهم لهذا الدين العالمي، ثم انضوى تحت لوائه أقوام آخرون من غير العرب، فحملوا جميعا رايته دعاة، وقادة، وأمراء، ورعية، وعلماء، ومتعلمين.

واستنادا إلى عربية لغة القرآن الكريم مع كون رسالته عالمية، وعربية غالبية الرعيل الأول من المسلمين الذين حملوا أمانة تبليغ الدين ونشره بعد أن أحسنوا فهمه من الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وطبقوه خير تطبيق، مع إنسانية هذا الدين وشموليته وسرعة تقبله لدى جميع الأجناس البشرية، انطلقت إسهامات اللغة العربية في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، فأدت جميع الوظائف الحضارية داخل الجزيرة العربية، وفي البلدان المتاخمة لها، وفي جميع المناطق التي ينتشر فيها هذا الدين الحنيف، فحيثما حلّ واستقرّ حلّت اللغة العربية معه لتحيا به، وتسانده وتستند إليه، بغض النظر عن قرب المناطق الإسلامية أو بعدها عن الجزيرة العربية، ودون اعتبار للانتماء العرقي للأجناس البشرية التي تسهم في المشروع الحضاري الإسلامي؛ إذ انصهر الانتماء العرقي المتنوع في بوتقة التنافس في تحقيق الغايات الحضارية الإسلامية، فليست العربية من أحدهم بأب ولا أم، وإنما العربية اللسان، فمن تكلمها وأتقن استخدامها فهو عربي اللسان والثقافة. فتسابق الجميع إلى تحقيق انتمائهم اللغوي العربي، فكانت مفخرة للقراء والمثقفين، ومعزة للخاصة والعامة، بل إن الأمر أبعد وأعمق ليشمل الانتماء العقدي الإسلامي والثقافي المعرفي، فمن دخل الإسلام تعرّب، وإن أعداء الإسلام اعترفوا بهذه الحقيقة، فأطلقوا مصطلح "العرب" على العرب والمسلمين معا.

ولكن إسهام اللغة العربية لم يقف عند التعريب اللساني الشامل أو الجزئي ولا عند التثقيف الإسلامي العام، بل إن للغة العربية دورا تأسيسيا في بناء حضارة الأمة الإسلامية في جميع مناحيها ومراحلها، وفي التواصل بين مختلف الشعوب الإسلامية التي لم تستعرب ألسنتها بعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية وتعدد إداراتها، وفي علاقات هذه الشعوب بالأمم

الأخرى. فكانت لغة الإدارة العامة، والتخصصات العلمية، والعلاقات السياسية، والمعاملات الاقتصادية، والتواصل الفكري، والتبادل الثقافي، والتفاعل الاجتماعي، وبذلك أسهمت اللغة العربية في تشكيل كيان هذه الأمة وتوجيهه، فكانت مناط العلوم والآداب، ووسيلة نشر المعارف التي أنتجتها هذه الأمة والتي أسهمت بها في الحضارة البشرية وحققت بها الغايات الحضارية الإسلامية. وأدت العربية وظيفة حضارية أخرى مهمة داخل الجزيرة العربية وخارجها، تلك هي الوظيفة الإبداعية المتمثلة في الإنتاج الأدبي الرائع شعرا ونثرا، وأسهم فيها العرب وغير العرب، وامتدت الوظيفة الإبداعية إلى تغذية لغات الشعوب المسلمة بالألفاظ العربية والملامح الإبداعية الأدبية. وبذلك كانت العربية سجلا لإنجازات المسلمين ومعارفهم، ولسانا يعبرون به عن تطلعاتهم وهمومهم وظروفهم.

إن إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري لأي أمة لا يمكن أن يتغافل عنها، ولا يجحدها إلا مكابر، ولذا ينبغي أن يمتد الحديث من إسهامات اللغة العربية وآدابها إلى إسهامات لغات الشعوب المسلمة غير العربية في تشكيل ثقافاتهم الإسلامية، ومساندة كيانهم الإسلامي، وضمان استمرار إسهامهم في بناء الحضارة الإنسانية، وكذلك في التفاعل بينهم وبين الناطقين باللغة العربية أو الناطقين بلغات أخرى، والتواصل المعرفي والتبادل الثقافي معهم، ولآداب هذه الشعوب وظيفة حضارية تسترعي الاهتمام. وعلى المستوى نفسه دور الترجمة، والعلوم والمعارف في خلق فرص الإسهام الحضاري للغات وآدابها.

لقد عني المفكرون والباحثون بإبراز أثر العامل اللغوي والأدبي في البناء الحضاري الإنساني، كما عنوا بتفعيل دور اللغة العربية وآدابها بشكل خاص في مواصلة عطائها الحضاري للبشرية وخدمتها للغايات الحضارية النبيلة للأمة الإسلامية. وتتعاظم أهمية هذا الموضوع لتندرج ضمن المشاريع الحضارية لمختلف الجامعات والمعاهد البحثية والهيئات الحكومية الوطنية والإقليمية والدولية. وحظي الموضوع باهتمام دولة ماليزيا في مشاريعها وخططها الحضارية التطويرية، فبادرت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بإسهامها المقدر في هذا المضمار، فدعت إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها بموضوع "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية"، ومثلها في استضافته قسم اللغة العربية وآدابها بكلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية بهذه الجامعة على مدار ثلاثة أيام ١٨-٢٠ ذو القعدة، ١٤٢٨هـ / ٢٨- ٣٠ نوفمبر، ٢٠٠٧م.

وكان الهدف من هذا اللقاء العلمي العالمي: تفعيل دور اللغة العربية بوصفها لغة عالمية، والتباحث في سبل نشر اللغة العربية وآدابها تعليما وتعلما بين الشعوب الإسلامية بما يستجيب لاحتياجاتهم في عصر العولمة اللغوية والثقافية، والإفادة من معطيات الدراسات

اللغوية النظرية والتطبيقية، والدراسات الأدبية والأسلوبية الحديثة في توجيه دراسة اللغة العربية وآدابها للإسهام في البناء الحضاري للأمة، وتوجيه علوم اللغة العربية ومناهج دراسة آدابها لتساند جهود الأمة في البناء الحضاري، وتفعيل دور الأدب في استنهاض الأمة الإسلامية لبلوغ غاياتها الحضارية.

وقد وجه المشاركون بأعمالهم العلمية عنايتهم إلى قضايا تتعلق بتعليم العربية، وتعلمها، والتخصص فيها، واستخدامها في عصر الانفتاح الحضاري الحديث، والتواصل الثقافي والاجتماعي، وتوظيف الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية الحديثة في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، وإسهام الأدب العربي شعرا ونثرا، وآداب الشعوب الإسلامية، وإسهام المؤسسات التعليمية والبحثية والمجامع والجمعيات في تفعيل إسهام اللغة العربية وآدابها في البناء الحضاري للأمة الإسلامية.

وقد تقرر نشر أغلب الأبحاث العلمية المقدمة لهذا المؤتمر العالمي، بعد تحريرها، فوقعت في ثلاثة أجزاء لكتاب اختير أن يكون عنوانه: "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية"، تتحمّل تحريره لجنة من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. وقد روعي في هذا القرار القيمة العلمية لمضامين هذه الأبحاث التي أعدّها أساتذة متخصصون أفاضل في مختلف الفروع التخصصية اللغوية والأدبية، وبخلفيات ومشارب معرفية متنوعة وثرية، وتوحي الأبحاث ذاتها بالجهود المشكورة التي بذلها هؤلاء الأساتذة في إعدادها كل حسب طول باعه في مجاله.

هذا، واقتضت مهمة التحرير اقتراح بدائل ضرورية لبعض الصياغات، وترتيب بعض المعلومات، والتلخيص لبعضها، أو التصرف في عرضها، مع المحافظة، ما أمكن، على اختيارات أصحاب هذه الأبحاث. وعلى الرغم من الجهود المضنية في التحرير، فإن صعوبة التواصل مع الباحثين في المدة الممنوحة للجنة التحرير لم تسمح بتوحيد البدائل المقترحة، ولا توحيد أساليب تنسيق معلومات النشر في الإحالات والهوامش الختامية. وتجدر الإشارة إلى أن خدمة لجنة التحرير لهذه الأبحاث لا ترفع عن أصحاب هذه الأبحاث المسئولية المترتبة على المعلومات المتضمنة في أبحاثهم وأساليب عرضها.

ونظرا لعدم التوازن بين أعداد الأبحاث المقدمة في المحاور المحددة للمشاركة، وتفاوت مواعيد تقديمها، فقد روعي في مضامين كل جزء من أجزاء هذا الكتاب تنسيق داخلي يعكس التنوع في أوجه الإسهام الحضاري للغة والأدب، ويتيح للمطلع فيه فرصة الوقوف على نواح متعددة من إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية.

فالجزء الأول يعتني بتحديات العولمة اللغوية الثقافية التي تواجه تعليم العربية،

والتخصص فيها، واستخدامها في حوار الحضارات، واتجاهات البحث فيها، والدور التراثي للعربية وآدابها، والإسهام في البناء الحضاري من خلال المواد التعليمية، والتخطيط لتعليم العربية، والتحليل الأدبي، والأسلوبي، ودور المؤسسات الخدمية في نشر العربية واستخدام الوسائل الحديثة في تعليمها، وموضوعات أخرى في تأثير الظروف الراهنة في العربية، وحالاتها في المؤسسات والمجتمعات غير العربية التي تعلمها وتتعلمها.

أما الجزء الثاني فيتناول تأثير العربية في لغات الشعوب المسلمة وثقافاتها وأوجه حياتها، ودور الأدب في التعبير عن الملامح الحضارية والمقومات الثقافية للأمة الإسلامية، وتدريس النصوص الأدبية، وكتابة لغات المسلمين بالحرف العربي، وجهود تعليم العربية في الدول والمؤسسات غير العربية، فضلا عن دور المرأة في تفعيل الأدب في البناء الحضاري، ودور التحليل اللغوي والأدبي في هذا الصدد.

ويدرس الجزء الثالث دور الأدب في معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية، وسبل تحقيق الجودة في تعليم العربية، والظروف المحيطة بهذه اللغة في عدد من الأقطار الإسلامية، وعلاقاتها بعدد من لغات الشعوب المسلمة، ودور الوسائل التعليمية في نشر العربية، وتوظيف المواد الأدبية في تعليمها، وأوضاع المواد التعليمية في المؤسسات التعليمية في بعض الدول الإسلامية، وكذلك قضايا لغوية وأدبية مهمة في البناء الحضاري للأمة الإسلامية.

هذا ولا يسع قسم اللغة العربية وآدابها إلا أن يرفع آيات الشكر والتقدير لجميع من أسهموا من وجه أو آخر في إنجاز مشروع المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، من مسئولي الجامعة، وإداريها، وأساتذتها، وطلابها، ومؤسسات وأفراد من خارج هذه الجامعة، في ماليزيا وخارجها، على إسهاماتهم المادية والمعنوية. والشكر موصول بشكل خاص للذين أسهموا في تحقيق هدف نشر هذا الجهد العلمي المبارك خدمة للإسلام ولغته، ومواصلة للمشروع الحضاري الإسلامي.

والله نسأل أن يزيدنا توفيقا، ويجزل لنا عطاءه المدرار، فنعبر عن شكرنا له ووفائنا لدينه بمضاعفة جهودنا في خدمة هذه اللغة الشريفة وآدابها، ونسهم من تخصصاتنا في البناء الحضاري للأمة الإسلامية.

لجنة التحرير

كوالالمبور – ماليزيا

ذي القعدة ١٤٢٨هـ/ نوفمبر ٢٠٠٧م

تعليم العربية ..... إلى أيــن؟

أ. د. عبده الراجحي
أستاذ العلوم اللغوية بجامعة الإسكندرية
عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

نحمد الله تعالى ونستعينه ونستهديه، ونصلي ونسلم على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه، وبعد.

فما أظن موضوع هذا المؤتمر في حاجة إلى شيء من تقديم، ذلك أن ثمة حقائق راسخة لا يجادل فيها أحد؛ منها أن العربية لغة طبيعية كغيرها من اللغات الطبيعية في العالم، لكنها في الوقت نفسه تكاد تمثل حالة "فريدة" لا يشركها فيها غيرها من اللغات؛ فهي اللغة المعاصرة الوحيدة التي اتصل تاريخها اتصالا كاملا دون انقطاع منذ وصلت إلينا نصوصها الأولى قبل ستة عشر قرنا من الزمان. ومنها أن العربية تحتل الآن مكانة بارزة في العالم المعاصر لأسباب موضوعية معروفة، ومع ذلك فإن "تعليم" العربية لا يرتقي إلى هذه المكانة، بل لا يصل إلى الحد الأدنى منها، وأراه وصل إلى مرحلة الداء العضال، ويكاد يبلغ حد الكارثة.

ويقتضينا الموقف أن نحاول "تشخيص" الحالة طريقا إلى تبين المستقبل المنشود، وقد يكون ضروريا أن نركز على العالم العربي الذي يفترض فيه أنّه مسئول عن تعليم العربية وعن نشرها في العالم. ومن اليقين عندي أن وضع تعليم العربية في العالم العربي يهيمن عليه "غياب" العناصر الأساسية في التعليم اللغوي، وأشير هنا في إيجاز إلى أنواع هذا الغياب:

١- غياب التخطيط:

لا توجد في العالم العربي - ابتداء - جهة ذات كيان سياسي وعلمي تكون وظيفتها التخطيط للتعليم اللغوي، والمسألة - بأكملها - متروكة للتصورات الفردية، وللمُتوارث المتعارف عليه رغم التغير المستمر في أنماط الحياة، ومن ثم لا توجد - أصلاً - لدى هذه الجهة غير الموجـــودة، ولا عنـــد من يحـــل محلها أسئلة من مثل:

- متى يبدأ الأطفال تعلم العربية الفصيحة؟
- أيجوز أن يتعلم لغة أجنبية أخرى في سنواته الأولى؟
- إلى أي مرحلة يستمر تعليم العربية؟ إلى نهاية التعليم الثانوي؟ أم في التعليم الجامعي أيضا؟
- هل للتنوع الجغرافي والاجتماعي دور في " كم" التعليم اللغوي، وفي "نوعه"؟
- هل يكون تعليم العربية واحدا في المدارس على اختلاف أهدافها؟ التعليم المهني مثل التعليم العام؟
- هل يجب – في إيجاز – أن يكون هناك "قدر" ما مشترك يمثل نواة تعليم العربية في جميع المؤسسات على اختلافها وتنوع بيئاتها الإقليمية والاجتماعية؟ وما هذا القدر؟ وكيف نتوصل إليه؟

إذا كان ذلك كله غائبا في تعليم العربية لغة أولى فليس ثمة فرصة أن نتحدث – من داخل العالم العربي – عن تعليمها لغة ثانية.

إن أسئلة كثيرة غير هذه كان واجبا أن تشغل أصحاب "القرار" في المجتمعات العربية، غير أن غيابها يكشف عن غياب التخطيط، ومن ثم يفضي إلى كل درجات "الغياب" التالية.

٢- غياب تصور علمي للتمويل:

وهذا هو المستوى الحيوي الأول الذي أدى غياب التخطيط اللغوي إلى عدم وجود تصور ما "لتمويل: تعليم العربية، بل قد لا يفكر أحد في أن يكون لتعليم العربية تمويل خاص مدروس أصلا، والتمويل الحكومي للتعليم في معظم البلاد العربية ضعيف إذا قورن بتمويل مجالات أخرى، أو بتعليم اللغات في البلاد المتقدمة. ولم تتقدم المجتمعات العربية حتى الآن خطوة نحو تمويل "غير حكومي" يمكن أن يسد بعض النقص الذي ترجعه بعض الحكومات إلى دعوى "الأولويات" السياسية والاجتماعية.

٣- غياب البحوث العلمية في تعليم العربية:

ونحن لا نعني تلك البحوث النمطية التي تخرجها لنا – كل يوم – كليات التربية وبعض أقسام اللغة العربية؛ فهي في معظمها تسير على نماذج "سابقة التجهيز" أعدت في الغرب في الأغلب الأعم بناء على أسس حقيقية هناك، ومهما يكن من أثر هذه الدراسات فهي في – معظمها – "تصف" حالا واقعة، وما يبدو في بعضها من "حلول" لمشكلات تعليم العربية لا يعدو أن يكون تصورات "اجتهادية" تفتقد المعطيات الأساسية التي نود الإشارة إليها.

غياب البحوث العلمية إذن شيء آخر نعني به ذلك العمل العلمي الذي "يسبق" العملية

التعليمية من إعداد المعلم وتصميم المقررات واختيار المواد التعليمية وغيرها. لا يوجد في العالم العربي حتى الآن بحوث علمية حقيقية عن "اكتساب" الأطفال العرب للغتهم الأولى، ومن ثم لا يوجد تصور علمي عن "النمو" اللغوي لهم، والباحثون عندنا يطبقون – في غير تردد أو مراجعة – معايير "بياجيه" التي وضعها وفق دراسات على بيئات مختلفة مع عدم إنكارنا وجود ظواهر كلية universal وبخاصة في هذا المجال.

إن غياب مثل هذه البحوث لغياب التمويل وغياب تصور لدرجات التعليم اللغوي يترتب عليه دون شك عدم وضوح الرؤية – إن لم يكن انعدامها – فيما يجب أن نقدمه لهؤلاء الأطفال. ومن اللافت أن الأطفال الذين ينضمون منذ مرحلة "الحضانة" إلى مدارس متعددة اللغات يتقنون اللغات الأجنبية في مهارتي الاستماع والحديث في فترة وجيزة نسبيا، ولا يصلون إلى إتقان هاتين المهارتين في العربية في أية مرحلة من مراحل التعليم، وذلك يرجع جزئيا – على الأقل – إلى غياب البحوث العلمية في مجال الاكتساب اللغوي للعربية.

وليس في العربية – حتى الآن – متون لغوية Corpra في مراحلها التاريخية المتتابعة، وفي سنواتها المختلفة، مع سهولة هذا العمل الآن للتقدم الكبير في الحواسيب وقدراتها التخزينية الهائلة، وفي البرامج المختلفة التي طورها الباحثون في اللغات الأخرى؛ لأن الأمر كله يصعب إدخاله عقول أصحاب القرار في العالم العربي، وعقول أصحاب الأموال الذين قد يجدون في تمويل مثل هذه الأعمال إضاعة للمال واستجابة لأناس متخلفين لا يعيشون آليات السوق.

وغياب البحث العلمي العربي في المتون اللغوية الحاسوبية يترتب عليه ما يلي:

١– عدم وجود قوائم "للشيوع" اللغوي على مستوى "المفردات" وعلى مستوى "التركيب" وغيرها من مستويات الأداء اللغوي، ومثل هذه القوائم ضرورية جدا في "اختيار" المواد التعليمية للمراحل العمرية المختلفة، وللبيئات المتنوعة، وللأغراض الخاصة..... الخ.

٢– عدم وجود "معاجم" عربية أحادية اللغة تقدم العربية وفق الاستعمال اللغوي وليس تلخيصا من المعاجم العربية القديمة. و"صناعة المعجم" Lexicography – على أية حال – لم تدخل بعد اهتمام أحد من أصحاب القرار، ومن ثم لا تجد تمويلا منهم ولا من غيرهم.

ومعلوم أن صناعة المعجم صارت "علما" له إجراءاته وأدواته، من "جمع" المادة اللغوية، و"ترتيبها" و"شرحها" مما هو غائب حتى الآن في أماكن تعليم العربية في العالم العربي، ومن ثم نفتقد "العناصر" البشرية المدربة في هذا التخصيص، ويخلو الميدان للهواة الذين يضيفون

- في الواقع - إلى المشكلة أبعادا أخرى نتيجة غياب الأسس العلمية.

ومعلوم - من بعد - أن " استخدام " المعجم " مهارة " تقتضي الممارسة المستمرة منذ الصغر، لذلك تعرف لغات العالم المتقدم معاجم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ومعاجم للمرحلة الابتدائية، وأخـــرى للمرحلة المتوسطة، وهكذا.

وهذا كله غائب غيابا كاملا في العالم العربي، بل إن الطلاب المتخصصين في اللغة العربية يتخرجون دون أن يعرفوا كيف يستخدمون المعاجم العربية القديمة، وهي لا تزال المصادر الوحيدة المتاحة أمامهم، وكل ما صدر بعد ذلك من معاجم مستقى منها، إذ كيف يتصور إنتاج معاجم حقيقية للعربية المعاصرة مثلا، أو معاجم للأطفال، أو معاجم لأغراض خاصة في غياب "المتون" اللغوية، وقوائم "الشيوع"؟

٣- غياب المنهج العلمي في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية:

وهو في الحقيقة غياب لتصور متكامل لهذا التأهيل، ومن اللافت أن الأقسام العلمية الجامعية التي يناط بها هذا العمل لم تفكر في تغيير برامجها نتيجة تغير أهدافها، بل ظلت على النحو الذي كانت عليه منذ إنشائها؛ فأقسام اللغة العربية في كليات الآداب مثلا لم يكن من أهدافها الأولى عند إنشائها تخريج معلم للعربية، ثم أصبح ذلك هدفها الوحيد تقريبا، ومع ذلك لم تحدث مواءمة بين البرامج والهدف الجديد، وازداد الأمر سوءا حين أنشئت كليات التربية وانتشرت انتشارا واسعا في العالم العربي، وضمت أقساما للغة العربية، وبدلا من أن تقدم برامج لتأهيل معلمي العربية نافست الأقسام التقليدية في كليات الآداب في الإغراق في النظريات الأدبية والنقدية والتيارات الفكرية، فإذا وضعنا ذلك كله في الإطار الغالب في التعليم في العالم العربي، وهو الإطار التلقيني الاستظهاري أدركنا أن برامج تأهيل معلمي العربية تقع في أكثر المستويات تخلفا في العالم المعاصر. وضعف التأهيل لم يدفع أحدا إلى التفكير في برامج خاصة بالتدريب "أثناء الخدمة" in service training وتُرك المجالُ للاجتهادات الفردية أو لبرامج مظهرية.

٤- غياب خطط المتابعة والمراجعة:

ذلك أن ثمة شعورا مسيطراً بأن تعليم العربية أمر فطري مستقر، وقد لا يتصور أحد أن مثل هذا الأمر يحتاج إلى خطط للمتابعة والمراجعة، فمثل هذه الخطط توضع للأمور "الأهم" في الزراعة والصناعة والاقتصاد وغيرها من المجالات التي يظنونها أركان التنمية وأنها تمس حياة الناس مسًّا مباشرا. ومن ثم يصبح من الترف تصور خطط علمية لمراجعة تعليم العربية، ولنضرب مثالا واحدا بالمواد التعليمية - وهي عنصر واحد من عناصر التعليم اللغوي - فلا

نجد عملا حقيقيا في مراجعة هذه المواد يستند إلى الأسس العلمية في هذا المجال.

٥- غياب الربط العلمي بين التعليم والثقافة الخاصة:

قد يكون لازما أن نشير هنا إشارة موجزة إلى ظاهرة غالبة في العالم العربي تؤثر تأثيرا مباشرا على تعليم العربية، وهي ظاهرة تعليم المواد العلمية والطبية خاصة باللغة الإنجليزية، ورغم الدعوات المستمرة إلى ضرورة "تعريب" هذه العلوم وتعليمها بالعربية فإن أصحابها يتمسكون بأسباب غير علمية للاستمرار فيما هو قائم، ولا يشعر إلا قليل منهم أن "العلوم" يجب أن "تسكن" اللغة، وأن تعليمها بغير لغة أصحابها يجعلهم دائما "مستهلكين" لإنتاج الغير، وفي حالة "انتظار" دائم لما يقدمه الآخرون. على أن الذي يهمنا هنا أن هذا الأمر يضعف من "دافعية" تعلم العربية إذ يستقر في وجدان الطالب في التعليم العام عدم جدوى بذل الجهد في تعلم العربية؛ وهي لن تكون واسطة التعليم إذا اتجه إلى دراسة العلوم المذكورة.

لقد عمدنا أن يكون الحديث عن " تخطيط لمستقبل تعليم العربية " موجزا أشد الإيجاز، لأنا نرى أن التخطيط يجب أن يكون كذلك فعلا؛ بعيدا من التفصيلات الجزئية التي ترهقه والتي قد تشتت التمسك بالخطوط العامة البارزة التي تمثل حدودا حاسمة، وعلى الرغم من شعورنا المسيطر بصعوبة تحقيق الذي نراه فإنا نودّ أن نشير إلى بعض العناصر الكبرى التي قد تسهم في تمهيد الطريق نحو تغيير هذا الشعور، وهي عناصر ترتبط بالتاريخ والجغرافيا والموقع العام للعربية:

١- لاشك أن ارتباط العربية بالتاريخ جعلها حالة فريدة بين اللغات المعاصرة المعروفة عالميا؛ إذ لا تزال العربية متصلة الحلقات في التاريخ منذ ما يزيد على ستة عشر قرنـــا منها قرن ونصف على الأقل قبل الإسلام. ومثل هذا الارتباط - عند بعض أولي النظر - قد يحمل عنصرَيْ قوة وضعف، غير أنه - في التحليل النهائي - لا يتجاهل أهمية البعد التاريخي، بل يراه عنصراً أساسيا في التخطيط للمستقبل.

٢- وتأتي "الجغرافيا" لتدعم عاملي القوة والضعف في البعد التاريخي، فالعربية تعيش لغة أولى على امتداد جغرافي واسع في آسيا وإفريقيا، ولا نذكر هنا انتشارها لغة أولى على امتداد جغرافي أوسع في القديم؛ في أوروبا، وأواسط آسيا وشرقها. وإن كنا لا نستطيع استبعاد هذه الحقيقة في التأثير على مستقبل تعليم العربية؛ لأن هذا التعليم سوف يرتبط - ولو جزئيا - بهذه البلاد؛ فالعربية التي سوف توجه إلى باكستان أو إيران أو أوزبكستان أو ماليزيا وإندونيسيا أو أسبانيا ومالطة لا بدّ أنّها سوف تتأثر بما خلقته العربية هناك.

٣- "مركزية" العربية في الحياة العربية المعاصرة نتيجة الوجود الأجنبي المتلاحق في العصر الحديث بأشكاله المختلفة؛ التركية والفرنسية والإنجليزية والإيطالية، وإحساس العرب بأن هناك من يتربص بلغتهم وصولا إلى تغيير أنماطهم الثقافية، وقد ازداد هذا الإحساس بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، والدعوة الأمريكية - على وجه الخصوص - إلى "تجديد" "الخطاب" العربي في مجالات كثيرة مما جعل الناس يشعرون أن "عربيتهم" هي الهدف الأول في هذا "التجديد" باعتبارها "الحامل" الأكبر "للثقافة"، خاصة أنهم رأوا خطوات عملية تجري استجابة لهذه الدعوة في بعض بلدان الخليج؛ فكان رد الفعل - كالعادة - عالي الصوت في ضرورة الاستمساك بالعربية في مواجهة ما يظنونه طوفانا قادما باعتبارها الحصن الذي "يعتصمون" به في مثل هذه الحال. من هنا تزداد كل يوم "مركزية" العربية - وإن كان في أشكال عاطفية غالبا - مما لا بدذ من حسابه داعما للتخطيط لمستقبل تعليم العربية.

يضاف إلى هذه العناصر الثابتة أو شبه الثابتة عدد من المتغيرات الحديثة التي قد تعين على تغيير الحالة غير الإيجابية التي أشرنا إليها من قبل، ولعل أهم هذه المتغيرات ما يلي:

١- النظام العالمي الجديد، وما يحمله من "ضغوط" على اللغات والثقافات الخاصة نتيجة العولمة والتطور الهائل في الاتصال والمعلومات. وهذا المتغير - على سطوته أو لسطوته - بدأ يولد ردود فعل قوية، وبخاصة في اللغات ذات التاريخ الطويل وذات الصبغة الدينية والتراث الثقافي، ولعل العربية تمثل أبرز مثال على ذلك مما بدأ ينتج دوافع قوية جدا نحو الدفاع عنها ورفض الذوبان في لغة عالمية، خاصة حين يوضع الأمر في إطار "صراع" الحضارات أو حتى "حوارها". وقد يكون هذا المتغير وحده كافيا لأن يفكر العالم العربي في الدخول إلى عصر " العلم " في تعليم العربية.

٢- تنامي التيارات الإسلامية - بصورها المتعددة - سواء كان ذلك التنامي ذاتيا أم كان رد فعل للأوضاع العالمية المعاصرة. وهذا المتغير يصحبه في الأغلب اتجاه نحو التشبث بقيم الماضي الذي تحمله - في الأساس - اللغة العربية، وقد بدأت مظاهر ذلك في الانتشار في استعمال العربية الفصيحة في الحياة اليومية بين الأجيال الجديدة التي تنتمي إلى هذه التيارات، وفي الإقبال العام على تعلم العربية.

٣- دخول العالم العربي منظومة الاتصال العالمي الحديث مما جعل المعرفة تقترب إلى حد ما من كل بيت. صحيح أن نتائج ذلك قد لا تظهر سريعا، لكنها تزرع نماذج معرفية أمام الجيل الناشئ بحيث يجوز لنا أن نتصور ظهور عقلية "علمية" فطرية مكتسبة نتيجة

"التعـرض" المستـمـر لمخرجات الاتصال الحديث. ومثل هذا التوجه سوف يضع الأشياء على الطريق، ومنها تعليم العربية الذي لا يمكن أن يخرج على المنظومة العامة عند اكتمالها، ولقد بدأت في الأفق ظواهر واضحة بين الشباب في العالم العربي، إذ بالرغم من سيطرة الاتجاهات التقليدية، فإن أعداداً غير قليلة تتمتع الآن بالرغبة القوية في ملاحقة العصر، وأصبح استـخدام الثقافة الحديثة علامة فارقة بين الشباب يمكن استثماره في تطوير تعليم العربية في المستقبل؛ لأنَّه يؤسس قيما علمية تتخلص من الانطباعية والذاتية وتلتزم الإجراءات العلمية الموضوعية.

٤- بداية ظهور بحوث علمية جديدة تتصل باللغة الإنسانية لم يكن للعالم العربي الحديث بها عهـد، مثـل البحوث الخاصة بالاكتسـاب اللغـوي، وأمـراض التخاطب، وعلم اللغة الحاسوبي، وعلم اللغة النفسي، وتحليل الخطاب... وغيرها، وكل أولئك سوف يصب في نهر تطوير تعليم العربية؛ لأنه يؤسس اقتناعا عاما بضرورة الاهتمام بالأعمال العلمية "القَبْلِيّة"، وهي تلك التي تسبق العملية التعليمية مما أشرنا إليه في موضعه.

٥- بداية ظهور إحساس قوي بأهمية العلوم "البينية" interdisciplinary في العصر الحديث مما يمكن به التخلص من العمل العلمي الفردي، والاقتناع بضرورة عمل الفريق الذي يتكون من تخصصات مختلفة، وهذا الاتجاه الجوهري قد يستغرق وقتا حتى يكون له تحقيق بارز في الحياة العلميـة العربية وبخاصة في تعليم لغتها، لأسباب كثيرة، ليس هذا موضع عرضها ومناقشتها.

هذه هي الصورة العامة لتعليم العربية في العالم العربي الآن، وهي الصورة التي يُفترض أننا نصدر عنها في محاولة "للتخطيط لمستقبل تعليم العربية" والذي لا شك فيه أن "تشخيص" الحالة ضروري جدا في التخطيط للمستقبل، ومن الواضح أن هذا التخطيط لابد أن يستند إلى التخلص من مجموعات "الغياب" التي عرضناها، و"استحضار" العناصر الأساسية في التعليم اللغوي.

أود أن أسرع فأقرر أن ثمة حقيقة ماثلة واضحـة غـايـة الوضوح؛ وهي أن "التخطيط لمستقبل تعليم العربية" ليس مرهونا علي معرفة الحلول للمشكلات القائمة؛ فقد عقدت مؤتمرات كثيرة، وورش عمل متنوعة، وحلقات بحث، نوقشت فيها هذه المشكلات، ووضعت لها الحلول، ومعظم المتخصصين علي بينة من ذلك كله؛ لكنهم في الوقت نفسه يدركون أن الأمل ضعيف جدا في تحقيق شيء مما درسوه وناقشـوه، ذلك لفقـدان " الاتجاه " في العالم العربي، وبسبب انعدام الإحساس بالمشكلة ابتداء.

ومهما يكن من أمر فإن التخطيط لمستقبل تعليم العربية يتوقف على حلّ واحد لا نرى الآن غيره؛ إنشاء هيئة عليا مركزية، تشبه المجلس البريطاني مثلا British Council أو الهيئات الأخرى المناظرة في لغات العالم المتقدم، يمكن أن نطلق عليه " المجلس المركزي للعربية "، أو اسما قريبا من ذلك، ويجب أن يتوافر فيه ما يلي:-

١- أن يكون جهة غير حكومية، مستقلا استقلالا كاملا عن الأجهزة السياسية والإدارية في العالم العربي.

٢- أن يكون له تمويل كاف مستقر يمكنه من النهوض بأعماله على درجة عالية من الكفاءة والاستمرار.

٣- أن يعمل فيه متخصصون متفرغون - في مستويات مختلفة - مع التحذير من شيئين؛ أولهما عدم اللجوء إلى أساتذة الجامعات؛ فهم في الأغلب الأعم لا يصلحون لهذا العمل، أو لا يملكون الوقت الكافي اللازم للوفاء به. وثانيهما عدم الخضوع للتقاليد السائدة من تقسيم العمل وفق "أنصبة" معينة لكل بلد عربي شأن ما هو مألوف في مؤسسات الجامعة العربية مثلا، إذ يجب ألا يشغل أي عمل في هذا المجلس إلا من تتوافر فيه الشروط العلمية اللازمة.

٤- أن يكون له مركز رئيسي، يختار له مكان بعيد عن التأثيرات الحكومية، وتكون له فروع في داخل العالم العربي وخارجه.

وقد نرى تحديد مسئوليات هذا المركز على النحو الآتي:

١- أن يكون الجهة الوحيدة المسئولة عن تعليم العربية لغة أولى ولغة ثانية.

٢- أن يضع الخطط القريبة والبعيدة في المجالين، وأن يكون لديه جهاز قوي للمتابعة والمراجعة.

٣- أن يضع في صدارة مسئولياته إجراء البحوث الضرورية في تعليم اللغات مما أشرنا إلى بعضه آنفا وبخاصة فيما يتصل بالمتون اللغوية، والتغير اللغوي، وتنوعه، واكتساب اللغة، وغيرها، وغيرها مما هو شائع الآن في العالم المتقدم. على أن يكون ذلك عملا مستمرا متطوراً يسعى إلى غرس قيم البحث الجماعي، وتأهيل معايير العلوم التطبيقية باعتبارها علوما بينية.

٤- وضع البرامج الخاصة بتأهيل معلمي العربية، وتدريبهم أثناء الخدمة، والإشراف عليها.

٥- الإشراف على تصميم المقررات، واختيار المواد التعليمية، ووسائل الاختبار.

٦- الاهتمام بتقنيات التعليم اللغوي الحديثة، وتطويرها، واستثمارها في تقوية إسهام العربية في أوجه النشاط العالمي.

٧- وضع نظام قوي لعقد المؤتمرات، والندوات، وورش العمل، وحلقات البحث بصورة منتظمة منتجة.

٨- التشجيع على إنشاء رابطات لمعلمي اللغة العربية داخل العالم العربي وخارجه، تتناسق جهودها في تطوير تعليم العربية.

٩- أن يكون له جهاز قوي للاتصال، يكون وسيلة سهلة سريعة متصلة بالباحثين والمعلمين والدارسين.

١٠- أن ينشئ مركزا قويا للنشر العلمي بأنواعه المختلفة، المكتوبة، والمسموعة، والمرئية، والإلكترونية.

وبعد، فلعل هذا الذي قدمناه يمثل "وجهة نظر" نابعة من قلب العالم العربي عن "تخطيط لمستقبل تعليم العربية"، وهي وجهة نظر عن شخص يظن نفسه واحدا من المعنيين بتعليم العربية لغة أولى ولغة ثانية.

وهي في الوقت نفسه تمثل " الحالة العامة " في الفكر العربي المعاصر بما يتسم به من ارتباك وعدم وضوح، فهي ترى تحقيق التخطيط صعبا أو بعيد المنال، وفي الوقت نفسه ترى عناصر ثابتة، ومتغيرات حادثة قد تقلب الصورة فنرى التخطيط واقعا متحققا، وليس ذلك ببعيد!.

اللغة وحوار الحضارات
في عصر العولمة

أ. د. أحمد مصطفى عفيفي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الإمارات

ينبغي أن أشير في بداية الأمر إلى أن الحضارات يجب أن تتفاعل، وأن تبحث عن بناء طرق وجسور للحوار والتواصل بين الشعوب والأمم المختلفة وأن تنبذ التصارع والفرقة بين الأفراد، وهذا البحث يتناول قضية مهمة لم يتلفت إليها الكثيرون ممن يشتغلون بقضية حوار الحضارات ويبحثون عن سبل تجسيده بين الأنا والآخر، ويتناولون أشكال الصراع الحضاري، تلك القضية هي قضية الصراع اللغوي الذي يعدّ الأساس في عالم الصراعات المخيف وما ينتج عنه من رفض الآخر وعدم التواصل معه، ولا يخفى على أحد أن مشكلة الصراع الحضاري تبدأ من اللغة، فالعزلة اللغوية تسبب كثيرا من سوء الفهم، وتصنع لدى الآخر فكرا أيدولوجيا مضللا، حيث تساعد على نقل الفكر المنحرف على أنه هو الفكر السائد، وأنه هو الاتجاه العام لأمة من الأمم وشعب من الشعوب، والمنتج الحقيقي لهذه الصراعات هو "واحدية" اللغة والثقافة، وذلك يعلي من إحساس الفرد بأن لغته هي الأرقى والأفضل، وأن ما عداها لا قيمة له.

ويركز البحث على مفهوم الصراع بشكل عام واللغوي بشكل خاص، ثم يتناول أشكال الصراعات بإيجاز ليبرز أن الصراع اللغوي الأهم والأخطر، ثم يقدم طرقا فعالة لصنع حوار حضاري يقرب الشعوب ويصنع جسرا للتواصل مع الآخرين، ويجيب البحث عن مجموعة من الأسئلة المهمة التي تدور حول هذه القضية منها: لماذا كانت اللغة العربية محوراً للصراع؟ هل يكون البقاء للأقوى في قضية الصراع اللغوي؟ لماذا تأجل الصدام حتى الوقت الراهن؟ لماذا نجحت الإنجليزية وصارت بهذه القوة؟ ما موقف الحكومات الغربية من الصراع اللغوي؟ ما الطريق الحقيقي إلى إيجاد تفاعل حضاري؟

أولا: معنى الصراع

تشير المعاجم اللغوية إلى أن معنى الفعل (صرع)، طرحه على الأرض، ونقول: صرعت الريح الزرع، فهو مصروع وصريع، وصارع الرجل عدوه، أي غالبه في المصارعة، وتصارع الرجلان، أي حاول أن يصرع كل واحد منهما الآخر.

وعلى هذا لا يمكن أن يعطى معنى الصراع دلالة المنافسة الشريفة، فالصراع فيه غلبة تؤدى إلى الطرح والقتل. وربما تكون الكلمة قد بدأت بمعناها الحسي المشار إليه سابقاً، ثم انتهت إلى الدلالة المعنوية التي يقصد بها الغلبة في الرأي. وربما يكون الصراع أشدّ من الصدام الذي أشار إليه صمويل هنتنجتون في عنوان كتابه the clash of civilizations والذي ترجمه زهير الشايب إلى (صدام الحضارات)، فقد تكررت كلمة "صراع" كثيرا في أبواب هذا الكتاب "مفهوم الصراع اللغوي." هو خلق شعور قومي وإيجاد روح الانتماء والولاء للغة ما ضد لغة أخرى، بالتحريض ضدّها والمساعدة على ازدرائها، والحث على هدم لغة الآخر والنيل منها بإضعافها وخلق الكراهية لها.

وعلى هذا فالصراع اللغوي سببه التعصب، ومن هنا ينبغي التأكيد على أن الإيمان بالدين أو اللغة أو الفكر لحضارة ما ليس فيه ما يعاب، ولا يمنع أن يكون لدى الإنسان مثل ما لدى غيره من قيم ومبادئ وفكر، أما التعصب فهو تجاوز ذلك إلى الإيمان بضرورة هدم الآخر بوسيلة ما استهانة بقيمه ومبادئه وثقافته.

ومن هنا ينبغي التفرقة بين الإيمان والتعصب فالإيمان نابع من الوجدان والعقل، وهو دافع للحياة المتسمة بالحركة والتحرر مع تقبل آراء المخالفين دون دحرها أو ازدرائها، ففي الإيمان بالشيء نوع من المشاركة الفكرية دون هدم الآخر، أما التعصب فيأتي من ضيق الأفق وإغلاق العقل والمصادرة على الفكر، وهو نوع من الانغلاق على الذات، ويحتوي التعصب على كم كبير من النرجسية وحب الذات.

تأتي أهمية البحث في هذا الموضوع لأسباب كثيرة منها:

1. **البحث فيه وتأمله من قبيل زيادة الوعي اللغوي بطبيعة التعصب والصراع اللغوي على مستوى العالم، ويساعدنا على البحث عن وسائل مفيدة لصنع حوار مع الآخر.**
2. **التأكيد على أن الإيمان بالدين أو اللغة أو الوطن والتحيز لكل ذلك، ليس جريمة على الإطلاق شريطة ألاّ أتعرض لهدم الآخر بتعصب أعمى بغيض.**
3. **الإشارة إلى الدهاء في التخطيط للوصول إلى إلغاء الآخر بحضارته وتاريخه ولغته...إلخ.**

٤. لتوضيح أن الصراع اللغوي إنما هو على قمة الصراعات العالمية، حيث يؤكد ذلك مقولات الغربيين قادة وشعوباً، وتنبيهاتهم للنيل من الآخر تثبت ذلك.
٥. لتوضيح أن المستجيبين لدعوات الهدم اللغوي الذي يأتي في صورة تطوير وتنمية وتجديد، إنما هم إما مخدوعون أو مغرضون، فيجب الحذر منهم، والوقوف أمام أفكارهم بالردّ والرفض.

أنواع الصراع:

يتنوع الصراع إلى: (١) صراع عرقي؛ (٢) صراع ديني؛ (٣) صراع لغوي.

هذه أنواع الصراعات المفردة. وهناك أنواع متداخلة أو مركبة من هذه الصراعات هي:

١- الصراع العرقي الديني. ٢- الصراع العرقي اللغوي..

٣- الصراع الديني اللغوي. ٤- الصراع العرقي الديني اللغوي. وهو قمة الصراعات

وسوف نتناول ما يتصل باللغة فقط لاتساع القضية وترامي أبعادها، وأشير إلى أنني سوف أتناول بعض نماذج الصراع، وليس القصد إحصاء كل أشكال الصراعات اللغوية على مستوى العالم "انظر تفصيلات موسعة في كتاب" التعصب والصراع العرقي والديني واللغوي – لماذا وكيف ؟"للدكتور أحمد بن نعمان " الفصلين الرابع والخامس من أشكال الصراعات اللغوية.

- الصراع بين الإنجليزية والفرنسية.
- الصراع بين العربية والإنجليزية.
- الصراع بين العربية والفرنسية.
- الصراع بين الهندية والإنجليزية.
- الصراع بين الفلامنكية والفرنسية.
- الصراع بين الكاتالونية والقشتالية.
- الصراع بين التركية واليونانية.
- الصراع بين العربية ولغات كثيرة في أفريقيا السوداء.

وهناك أشكال أخرى كثيرة ارتبط بعضها بالعرق وبعضها بالدين، وبعضها بالعرق والدين، في مناطق كثيرة من العالم".

ويتنوع الصراع أيضاً إلى:

أ. صراع داخلي، ويكون بين لغتين داخل الدولة الواحدة.

ب. صراع خارجي، ويكون بين دولتين على لغتين مختلفتين.

والباعث على كل أنواع هذه الصراعات هو صراع الحضارات. نماذج الصراع اللغوي العالمي:

١. بين الإنجليزية والفرنسية

ومثال ذلك ما حدث في (معهد باستور) لاعتماد اللغة الإنجليزية لغة بحث دون الفرنسية، فقد قررت إدارة المعهد أن تصدر حولياتها باللغة الإنجليزية. ونشر خبر بهذا الشأن، ولم يمر مروراً عابراً كغيره من الأخبار، لقد ثارت ثائرة العلماء والكتاب والصحفيين والسياسيين واعتبروا أن هذا الأمر خطير جداً، ولا يمكن السكوت عليه، وانتفضت وسائل الإعلام للدفاع عن اللغة الفرنسية، فعلى غلاف مجلة (جور دي فرانس) كتبت العبارة التالية: "اللغة الفرنسية في خطر". كذلك كتب على الغلاف: "الجرثومة الإنجلوفونية في معهد باستور. يالللفضيحة". أما ألبير جالكوار عالم الأجنة في معهد الدراسات الوطنية الديمغرافية فيقول: "إنني شعرت بعقم بهذه الفضيحة .... اللغة الفرنسية لم تعد عند هؤلاء سوى لسان فئة منحطة من الشعب" وطالب أن تقطع كل المساعدات لمعهد باستور حتى يرجع عن قراره.

ورئيس الجمعية الوطنية للصحفيين المختصين في الإعلام الطبي: مارك غومير قال: إذا كنا نحن الفرنسيين غير قادرين على الدفاع عن لغتنا في المحافل العلمية، فلا أحد يدافع عنها.

أما الكاتبة (جيني فياف دورمان) فتؤكد أن موقف معهد باستور موقف مزعج لها ولغيرها. واعترضت على المضيفات اللاتي يقدمن معلومات عن رحلة الطائرات في الطيران الفرنسي باللغة الإنجليزية.

أما (مارك دانروز) مندوب اللجنة الفرنسية للتربية من أجل الصحة فيقول: "إن وراء اللغة ثقافة والمطلوب منا هو العثور على استراتيجية لا دفاعية فقط، بل البحث عن استراتيجية هجومية، وأشار إلى أن مصلحتنا في اللغة الإنجليزية أن نسيطر عليها ونتحكم فيها لتعريف أنفسنا وتعريف الآخرين بنا بواسطة هذه اللغة، ولكن ليس على حساب شرفنا وكرامتنا وعلى المعهد أن يفرض لغتنا الفرنسية وبهذا نحترم أنفسنا".

أما (ليليان لابلان) رئيس تحرير الجريدة الطبية اليومية وعضو لجنة الدفاع عن اللغة الفرنسية، فقد وصف ما فعله معهد باستور (بأنه عمل خطير ويمس بالسمعة الوطنية لفرنسا وبهيبتها)، ودعا الأكاديمية الطبية بالشجب لما فعله معهد باستور، وأشار إلى أن اللغة الفرنسية تختفي تدريجيا من المنابر الدولية، وبهذا لا يعدّ موقف معهد باستور عملا عارضا، وأشار إلى أن التخلي عن اللغة، إنما هو التخلي عن التراث الفرنسي الثقافي.

كتاب آخرون اقترحوا ضرورة تنظيم مظاهرة احتجاج أمام معهد باستور.

أما (شامفو) وهو أحد الوطنيين الفرنسيين فيقول: إن اللغة هي الوطن فلنكن مع الوطن

وطالب من جميع المستشارين الثقافيين ضرورة إلغاء اشتراكاتهم في معهد باستور تأديبا له.

ميشال دوبري (رئيس الوزراء الفرنسي السابق) قال مخاطباً الشعب الفرنسي: "يجب تذكيركم أيها السادة بأهمية مسؤولياتكم تجاه اللغة والثقافة لأن ثقافة فرنسا ولغتها هي تعبير عن وجدانها." وأشار إلى ضرورة تشجيع استخدام اللغة الفرنسية ومساندة من يفعل ذلك في الأقطار الأخرى.

٢- الصراع في كندا

ظلت كندا تحت السيطرة الفرنسية ثلاثة قرون، أي من القرن السادس عشر حتى القرن الثامن عشر والآن وبعد قرنين من الزمان مازالت الفرنسية لغة للأعمال الإدارية والثقافية في إقليم (الكبيك)، ومازال الكنديون في هذا الجزء يتعصبون للثقافة وللغة الفرنسية ضد الإنجليزية وهي اللغة المستخدمة للبلد كلها مما نتج عن وجود انقسام لغوي وثقافي داخل كندا، وذلك يهدد الوحدة الوطنية لكندا كلها انطلاقاً من هذه المقاطعة.

وقد نشر هذا في ١٩٨٩/١/٢٧ في جريدة لوموند الفرنسية: "وفي عام (١٩٨٩) صادق المجلس الوطني للحكومة الليبرالية للسيد (بوراسا) على مشروع قانون (اللغة) يتعلق بتخفيض استعمال اللغة الفرنسية بصفتها لغة إعلانات في الميدان التجاري، وهذا يقطع الاتفاق الموجود منذ إحدى عشرة سنة في ميثاق اللغة الفرنسية. ولهذا قررت الحكومة ضرورة ازدواجية اللغة."

(الميثاق يحدد أن الإعلانات لا تكون إلا باللغة الفرنسية).

لهذا قامت مظاهرات لتأكد إجراءات ميثاق اللغة الفرنسية فيما يتعلق بالإعلانات.

أقام التجار الناطقون بالإنجليزية دعوى أمام المحكمة العليا مطالبين بتلك الازدواجية حتى يتمكنوا من الإعلانات باللغة الإنجليزية، مذكرين بضرورة حرية التعبير، فحكم القضاء لصالحهم.

ولهذا أقرت حكومة السيد (بوراسا) قانوناً يسمح بالازدواجية داخل كل أنواع النشاطات التجارية.

ثار سكان (الكبيك) وقاموا بمظاهرات للتعبير السياسي، فظهر على الوجود (الاتحاد الكبيكي) الفرنسي الذي كرس مجهوده للحفاظ على الفرنسية في الإقليم.

ومازال الصراع مستمرا بين الانجليزية والفرنسية في هذا الإقليم إلى الحد الذي جعل الحكومة الكندية تصادق على قانون رقم (١٧٨) الذي يقر باستمرار منع الملصقات المزدوجة خارج المحلات، ويسمح به فقط داخل المحلات الصغيرة التي لا يزيد عدد العمال فيها عن

خمسين عاملا.

وانتهى الأمر بتهديد الوحدة الوطنية عندما علت الأصوات في الإقليم بالمطالبة باستقلال مقاطعة الكبيك (الناطقة بالفرنسية) عن بقية المقاطعات الأخرى الناطقة بالإنجليزية في كندا. وذلك إثر مظاهرات عارمة عاشتها كندا لم يشهد تاريخها أعنف منها، إلى أن داسوا العلم الوطني الكندي بأقدامهم، واستبدلوه بعلم خاص بهم مرددين أناشيد فرنسية، مما اعتبر ذلك تهديدا خطيراً للوحدة الوطنية في كندا أدى إليه التعصب القومي داخل إقليم الكبيك.

٣- الصراع في بلجيكا

استقرت بلجيكا بعض الوقت من عهد (شارلمان)، لكن الوضع قد انهار سريعا، وانتهى الأمر بتمزيق بلجيكا إلى مقاطعتين:

١- مقاطعة تابعة لفرنسا تتحدث الفرنسية.

٢- الثانية تمزقت إلى إمارات مستقلة مستخدمة اللغة الفلامنكية أو اللغة الهولندية.

عندما استقلت بلجيكا عن هولندا (١٨٣٠) لم تكن هنالك لغة وطنية مشتركة، فقد توزع الأمر بين الفرنسية و الفلامندية، واعتبرت اللغة الفرنسية لغة أرقى من الفلامندية وترتب على ذلك ما يلي:

١. صارت اللغة الفرنسية لغة رسمية للدولة في الإدارة والمؤسسات المختلفة.

٢. أصبحت أوسع انتشارا من الفلامندية.

٣. زادت مقاومة سكان المنطقة الفلامندية للغة الفرنسية، مما شكل خطورة على الوحدة الوطنية، فشكلت الدولة لجنة خاصة لدراسة مطالب هذه الحركة، وكانت هذه المطالب كما يلي:

١. أن تصبح اللغة الفلامندية لغة التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات الواقعة في المناطق الناطقة بالفلامندية.

٢. أن تنشر جميع قوانين المنطقة باللغتين الفلامندية والفرنسية.

٣. يجب على القضاة والمحامين والممثلين الدبلوماسيين أن يتعلموا اللغتين.

يجب أن يقسم الجيش إلى كتيبتين: فلامندية وكتائب أخرى ناطقة بالفرنسية، ليكون التعامل مع كل كتيبة بلغتها. وانتهى الأمر بصيرورة اللغتين الفلامندية والفرنسية لغتين رسميتين في البلاد، ولا أفضلية لواحدة على أخرى.

واليوم أصبحت بلجيكا مقسمة إلى منطقتين تفصلهما حدود لغوية. بحيث تطبع الجرائد ويُبث الإرسال الإذاعي والتلفزيوني بلغتين مختلفتين، كذلك انقسمت البلاد اقتصادياً إلى

منطقتين مختلفتين، حيث تجمعت الصناعة في المنطقة الناطقة باللغة الفرنسية على أساس أنها المنطقة الأرقى تبعاً للغة.

وستظل اللغة عاملاً قوياً على تهديد الوحدة الوطنية في بلجيكا، حيث توجد في العاصمة بروكسل لغتان، الفلامندية والفرنسية، على حين ينقسم سكان البلاد إلى منطقتين مختلفتين.

وقد كانت اللغة سبباً في سقوط أغلب الحكومات التي تولت السلطة، والتي بلغت (٦٣) ثلاثا وستين حكومة منذ عام (١٩٣٣).

وفي مقال بعنوان: "حرب اللغات تهدد مستقبل بلجيكا كدولة موحدة"، بيانات تفصيلية عن هذا السقوط في مجلة لوموند الفرنسية.

٤- أسبانيا

في أسبانيا يظهر الصراع قوياً بين اللغة الكاتالونية واللغة القشتالية في إقليمين، هما:

١- كاتالونيا / ٢- مقاطعة الباسك

١- كاتالونيا: تظهر فيها الازدواجية اللغوية بين اللغة الكاتالونية واللغة القشتالية، لهذا اتخذ القادة الكاتالونيون اللغة وسيلة لتحريض الجماهير ضد الحكومة المركزية في أسبانيا، وذلك مثال بارز للتعصب اللغوي الذي أدى إلى المطالبة بانفصال الإقليم، واتخذت اللغة وسيلة لتحريض الجمهور وأيضاً وسيلة للقيام بمظاهرات ضد الوجود الأمريكي في أسبانيا، مما أدى إلى قتل كثير من الأمريكان في كاتالونيا.

٢- مقاطعة الباسك: لا يقل الصراع اللغوي في هذه المقاطعة عن الصراع في إقليم كاتالونيا، وأيضاً طالب أهل الإقليم بالاستقلال، وأقاموا المظاهرات الصاخبة ضد الحكومة الأسبانية على أساس اللغة، مما أدى إلى جر المقاطعة إلى صراعات أخرى سياسية وعسكرية عنيفة، لا مع أسبانيا وحدها، بل مع فرنسا أيضاً.

٥- الصراع اللغوي في الهند

أشار صامويل هنتنجتون إلى ذلك الصراع المجسد بين قلة حاكمة تتكلم الإنجليزية وكثرة محكومة تتكلم الهندية، ولا يقل الصراع ضراوة في الهند عن الصراع في كندا أو أسبانيا، حيث يؤدي الصراع بين اللغة الإنجليزية واللغة الهندية إلى الصدام المستمر. فمنذ احتلال الإنجليز للهند استمرت اللغة الإنجليزية لغة رسمية للبلد، وحاول مجموعة من الهنود تبني اللغة الهندية لغة وطنية رسمية، وخاصةً أن غير المتحدثين بالإنجليزية ليسوا مفضلين للالتحاق بالإدارة والمؤسسات السياسية، غير أن المتحدثين باللغة الإنجليزية والذين يتبوءون

مراكز كبرى يعارضون ذلك، ويعتبرون أن محاولة الذين ينادون بجعل اللغة الهندية لغة رسمية للدولة تعدّ عملاً إمبريالياً يقومون به، ويجب الحذر منهم. وزادت حدة التوتر بين الفريقين لأن الهنود الذين يتحدثون بالهندية في الشمال يهدفون إلى الهيمنة على الحكومة الوطنية، فهم يرفضون ازدراء سكان الداخل الذين يتحدثون بالإنجليزية لهم. إنه صراع لغوي يمكن أن يؤدي إلى انفجار مروع في أية لحظة.

٦- الصراع اللغوي في الجزائر

كان هدف فرنسا من استعمار الجزائر لا لنهب الثروات أو احتلال الأرض فقط، بل مقصدها فرنسة العقل العربي، ومن ثَمَّ محو الانتماء العربي والهوية العربية من نفوس الجزائريين، وذلك عن طريق فرض اللغة الفرنسية، ومن هنا قرروا ما يلي:

١. حظر استعمال اللغة العربية في المجالات الرسمية حظراً مطلقاً، والتأكيد على ضرورة استخدام الفرنسية.
٢. عدم السماح للجزائريين بتأسيس مدارس ومعاهد لتعليم العربية.
٣. أن تؤلف الكتب المدرسية باللهجة العامية في حالة الحاجة إلى عمل كتاب بالعربية.
٤. صدر قرار عام (١٩٣٨) بضرورة دعم خطة محاربة اللغة العربية الذي ينص على اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، ولا يجوز تعليمها في المدارس سواء كانت حكومية أم شعبية. وهكذا يصل الصراع إلى اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في بلد عربي.

ومن المقولات المعلنة التي تؤكد طبيعية هذا الصراع ما يلي:

١. قول أحد الحكام الفرنسيين لجيشه المنطلق إلى الجزائر للاستيلاء عليها: "علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر، فإذا حكمت لغتنا فقد حكمناها فعلاً"، ولنتأمل كيف تكون اللغة حاكمة لدولة وشعب.
٢. بعد مائة عام على احتلال الجزائر كما يقول أحد الحكام الفرنسيين عن الجزائريين: "يجب أن نزيل القرآن العربي من وجودهم، ونقتلع اللسان العربي من ألسنتهم حتى ننتصر عليهم".

الصراع اللغوي في مصر:

يبدو أن الصراع اللغوي في مصر أقل حدة من بقية الصراعات في دول كثيرة من العالم، ففي مصر بدأ الصراع في مرحلة مبكرة في نهاية القرن الثامن عشر، واستمر مع وجود

الحملة الفرنسية، لكنه لم يدم طويلاً لعدم استقرار الفرنسيين في مصر لفترة طويلة، ومن أقوال قادتهم:

١. يقول نابليون لجيشه المنطلق إلى مصر للاستيلاء عليها: "علموا الفرنسية، ففي ذلك خدمة حقيقية للوطن."

ثم زاد الأمر صراعاً مع الإنجليز، ويتمثل ذلك في صور كثير منها:

٢. دعوة وليام ويلكوكس (المفتش بالأشغال المصرية) وكذلك ولمور ودوفرين إلى استخدام العامية بديلاً عن الفصحى، واعتبروا ذلك أمراً ضرورياً، والهدف من ذلك خلق ازدواجية حقيقية تؤدي إلى الضعف اللغوي، وقد اقتنع بعض المصريين بذلك من أمثال سلامة موسى فنادى بمثل ما نادوا به.

٣. وظهر الصراع في صور أخرى كثيرة مثل وجود الجامعة الأمريكية في القاهرة والمعاهد البريطانية في كل مكان، والمدارس الخاصة التي تُلغي العربية من مناهجها، وأحياناً تهيئ للتلاميذ سكناً داخلياً لتوفير القدرة على التأثير فيهم.

صراعات أخرى:

وهناك صراعات أخرى كثيرة في أماكن متفرقة من العالم مثل:

- الصراع في بقية دول المغرب العربي.
- الصراع في موريتانيا بين العربية والفرنسية واللغات المحلية.
- الصراع في نيجيريا وفي قبرص والسودان وسرى لانكا والسنغال.

الصراع في موريتانيا:

هو صراع قوي يمزج اللغة بالدين، فمتحدثو العربية هم المسلمون، ومتحدثو الفرنسية هم المسيحيون. حينما زاد الصراع ضراوة أصدرت الحكومة قراراً بجعل اللغة العربية لغة رسمية إلى جانب الفرنسية، مع احترام اللغات المحلية مثل: (السونوكية – الوولف التكرورية).

وهناك صراع لغوي من نوع آخر بين (البيض) المتحدثين بالعربية وهم مسلمون، و(السود) المتحدثين بالفرنسية وهم مسيحيون، حيث يرفض (السود) تعلم اللغة العربية رفضاً تاماً، تعصبا للغتهم.

الصراع في نيجيريا:

ظهر الصراع بين المنظمات المسيحية والمسلمين، فالمنظمات المسيحية يمثلها الاتحاد

المسيحي النيجيري ويتحدث أهله مجموعة من اللغات أطلقوا عليها (لغات وطنية)، وهي (الهوسا، الفولاني، أيبو، يوريا)، أما المسلمون فيتحدثون اللغة العربية.

ومن الواضح أن تسمية (اللغات الوطنية)، للمسيحيين تعني رفض اللغة العربية. وهي ليست عندهم من اللغات الوطنية، ورفض المسيحيون أن يتعايش المسلمون معهم داخل المجتمع النيجيري.

الصراع في قبرص:

وهو مجسد بين الأتراك المسلمين، ويتحدثون اللغة التركية واليونانيين المسيحيين، ويتحدثون اللغة اليونانية، وهو صراع لغوي ديني كما يبدو على الحدود التركية اليونانية، وللزائر أن يلحظ ذلك في بناء كنيسة وبناء مسجد قريب منها.

الصراع في السودان:

بين الشمال وهم المسلمون المتحدثون بالعربية، وهي اللغة الرسمية في السودان، والجنوب المسيحي المتحدث باللغة الإنجليزية، حيث إن الإنجليزية هي اللغة الرسمية للإقليم الجنوبي وبجوارها تعيش لغات أخرى ولهجات غير عربية، وهي بعض لهجات سودانية وأثيوبية وأفريقية أخرى مثل: السواحلية والهوسا والفولاني والبرق والبرنو. ويمثل ذلك النوع من الصراع أخطر نموذج للصراع المركب اللغوي العرقي الديني.

الصراع في سري لانكا (سيلان سابقاً):

يتجسد الصراع في سري لانكا بين التاميل والسنهاليين، فالتاميل من أصول هندية ديانتهم الهندوسية يتحدثون اللغة التاميلية، فهي لغة التعليم، وهي أيضاً اللغة الرسمية. أما السنهاليون فديانتهم البوذية، وإن كانوا أيضاً من أصول هندية ويتحدثون اللغة السنهالية.

ثم يأتي المسلمون الذين يتحدثون لغة التاميل غير أنهم في صراع دائم مع التاميل والسنهاليين لغوياً واجتماعياً، فهم يريدون أن يستقلوا لغوياً وإقليمياً.

لماذا كانت اللغة العربية محوراً للصراع؟:

لتوضيح ذلك ينبغي علينا أن نعرض مجموعة الحقائق التالية لينجلي الأمر:

١. اللغة العربية تسهم بشكل كبير في تشكيل وعينا الحضاري على كافة المستويات والأصعدة، ممّا يربطنا بتراثنا وتاريخنا. وكان (دوفرين) في مصر حريصاً على أن يفرغ اللغة

العربية من محتواها بتحويلها إلى العامية أو إلى حروف لاتينية، حتى يقتل هذا الوعي، ويفصلنا عن تاريخنا وتراثنا.

٢. لسان كل أمة هو تاريخها وحضارتها وعمق الإحساس بها.

٣. الحضارات -كما يقول صامويل هنتنجتون- هي كيانات ثقافية وليست كيانات سياسية، أو هي الكيان الثقافي الأوسع الذي يضم الجماعات الثقافية مثل: القبائل والجماعات العرقية والدينية والأمم، وفيها يعرف الناس أنفسهم بالنسب والدين واللغة والتاريخ والقيم والعادات ...الخ، ومن هنا تحتل الفروق الثقافية الأساس والمركز الأول في التصنيف بين البشر أفراداً أو جماعات.

هنا نطرح سؤالاً مهما: كيف تأتي الفروق الثقافية؟

إنها تأتي من اللغة قراءة وفهماً، فاللغات -كما نعلم- هي المحرك لفعل المعرفة وبناء الثقافة، وهي التي تساعد البشر على الارتقاء بحضاراتهم، وبطبيعة الحال لا أحد يريد للعرب الرقي الحضاري.

٤. الوعي باللغة واللغة نفسها وجهان متكاملان للوجود العربي وللإنسان العربي، في عملية الوجود وإعادة الوجود، الخلق وإعادة الخلق.

لهذا كله فإن الصراع اللغوي يحتل المركز الأول في أتون الصراعات، حتى وإن بدا الصراع اقتصادياً أو سياسياً أو دينياً أو اجتماعياً في شكله العام، فإن محور الصراع إنما ينطلق من اللغة، فهي ناقلة للثقافة وحاملة لروح الحضارة التي تعبر عنها هذه اللغة.

ومن هنا كان التعصب ضدها والصراع حولها، مما يخلق فينا روح الشعور القومي، ويبعث روح الانتماء والولاء في نفوسنا أفراداً وجماعات.

البقاء للأقوى في عالم الصراع:

سنعود في قرننا الحالي إلى عالم الغاب ليكون البقاء للأقوى لغة وفكراً وثقافة، وخاصةً أن طبيعة الصراع هو إلغاء ثقافة الآخر وهويته وفكره، ولأنه لا حضارة بدون ثقافة، ولا ثقافة بدون لغة، فإذا ضعفت اللغة بضعف أهلها ضعفت حضارتهم وثقافتهم.

وقد أشار صمويل هنتجتون في كتابه (صدام الحضارات) (ص١٠٤) إلى القضية كما يلي:

العلاقة متوازنة بين قوة اللغة بقوة أهلها، وكذلك ضعف اللغة بضعف أهلها. وقد استند في كلامه على أدلة كثيرة منها:

١. انهيار الاتحاد السوفييتي لازمه انهيار في استخدام اللغة الروسية في المستعمرات أو المناطق التي كانت تابعة للنفوذ السوفييتي.

٢. القوة الاقتصادية لليابان حفزت غير اليابانيين على تعلم اللغة اليابانية، للتعامل مع أهلها الناطقين بها.

٣. النمو الاقتصادي للصين أحدث ازدهاراً للغة الصينية، حيث حلت الصينية محل الإنجليزية في هونج كونج، وفي جنوب شرق آسيا أصبحت الصينية هي لغة الصفقات العالمية.

٤. تدهور حضارة الغرب بالنسبة لبقية الحضارات الأخرى أحياناً، قلل من استخدام اللغة الإنجليزية.

ثانياً: لماذا تأجل الصدام حتى هذا الوقت؟

من الملاحظ أن الصدام الحضاري قد أخذ شكلاً عنيفاً وحاداً في الفترة الأخيرة، على حين كان هادئاً ساكناً في الفترة السابقة، وهذا أمر يرجع إلى الحركة الاستشراقية البريطانية، حيث كان لها دور فعّال في تأجيل هذا الصدام. فمنذ القرن الثاني عشر أقبل الكثيرون من المستشرقين على تعلم اللغة العربية من أمثال المستشرق أدلارد ADELARD معلم هنري الثاني، حيث أبدى إعجابه باللغة العربية في كتابه (المسائل الطبيعية) وأعلن عن حبه لها قائلاً: "سأدفع عن مذهب العرب، ولست أعبر عن رأي الشخصي، وأن دليلي هو العقل، وقد تعلمت شيئاً من أساتذتي العرب." ثم ترجم هذا الحب عندما نقل كثيراً من الأعمال العربية إلى الإنجليزية. وكان لهذا العمل أثر كبير من ناحيتين:

١. تشجيع غيره من العلماء البريطانيين في السعي إلى طلب المعرفة العربية لغة وعلوماً، من أمثال دانيال وميكائيل سلوت وغيرهما.

٢. تشجيع التفاعل مع الثقافة العربية على المستوى العام في بريطانيا وغيرها، ممّا أدى إلى تقارب حضاري أجل فترة الصدام كثيراً على الرغم من رفض الكنيسة البابوية لهذا الاتجاه نحو الحضارة الإسلامية واللغة العربية، والدليل على ذلك ما أصدرته من مراسم الطرد والحرمان في حق المتعاطفين مع الحضارة الإسلامية.

لماذا نجحت الإنجليزية وصارت بهذه القوة العالمية؟

لنعترف أولاً: أن قوة اللغة من قوة أهلها، كما أشار صمويل هنتنجتون، وثانياً أن الإنجليزية أصبحت سهلة على متحدثيها وكاتبيها، وذلك بسبب الجهود الضخمة التي بذلت لنشرها وتسهيل سبل تعليمها، إضافة إلى الحركة المعجمية الكبيرة التي تخدم الإنجليزية بكل الأشكال والألوان، سواء المعاجم الإنجليزية العربية أم الإنجليزية الإنجليزية أم الإنجليزية الألمانية أم الإنجليزية الفرنسية....إلخ. فهم يخططون بشكل جيد لهذه المعاجم في تأليفها

وانتشارها.

نشير أيضاً إلى حجم المؤسسات والهيئات التي تخدم الإنجليزية في تنميتها ونشرها، والحفاظ عليها بوصفها لغة عالمية، إضافة إلى حجم النفقات الكبيرة التي تنفق من أجل تسهيل وصولها إلى العالم بشكل سهل. ويتمثل ذلك فيما يلي:

١. الجامعات الأمريكية في كل بلدان العالم، حيث تقوم بالتدريس لطلابها باللغة الإنجليزية، على حين تدعم العاميات والدعوة إلى إحيائها في هذه البلدان، للعمل على إيجاد الانقسام اللغوي، وعدم التوحد، مما يقلل الانتماء الوطني أيضاً.

٢. المعاهد البريطانية في كل بلدان العالم، حيث تسهل حصول الطلاب على الكتب الصادرة باللغة الإنجليزية، مما ييسر لهم سبل الاتصال بالثقافة الإنجليزية.

٣. المدارس الأمريكية والانجليزية في كل دول العالم، حيث يتعلم الطلاب الإنجليزية نطقاً وكتابة وفكراً منذ الصغر، دون أي اتصال بلغتهم في بلدهم، ويعزلون الطلاب عن مجتمعاتهم وذلك بإيجاد (سكن داخلي لهم) مما يزيد الفجوة بينهم وبين مجتمعاتهم وثقافتهم.

٤. هيئة الإذاعة البريطانية BBC ولها دور كبير من خلال برامجها المتنوعة لتعليم الإنجليزية، مثل برنامج: "الإنجليزية من خلال الإذاعة والتلفزة".

وتصل هذه البرامج إلى جمهور عريض وبالمجان، على حين أن برامج تعليم العربية في الإذاعة والتلفزة العربية هي برامج مشوهة وغير مكتملة، تقدم بدون تنظيم أو تخطيط، وربما هي مبنية على اجتهادات فردية من المذيعين فقط.

٥. وكالة الإعلان الأمريكية USIA　　٦. وكالة التنمية الدولية AID

٧. فرق السلام Peace Groups　　٨. فرق السلام Peace Groups

٩. إدارة الدولة SD　　١٠. إدارة الدفاع DD

وقد فصل القول عن هذه المؤسسات الدكتور محمد داود في كتابه: (دموع الشوباشي بين يدى سيبويه) ص٣٠ وما بعدها.

الحكومات والقواد يشعلون فتيل الصراع اللغوي:

أدرك كثير من الحكام والمسئولين في العالم الغربي منذ فترة مبكرة قيمة اللغة في صنع ثقافة الأمم، وتأسيس حضارة راقية وتأكيد الهوية، فكانت تصرفاتهم القولية والفعلية مبنية على هذه الرؤية التي تعلى من شأن لغتهم، وتقلل من شأن اللغة العربية. وفيما يلي نماذج من ذلك:

١. قول نابليون لجيشه المنطلق إلى مصر، وكذلك أقوال وقرارات الحكام الفرنسيين في قضية الصراع اللغوي في الجزائر، أيضاً قول رئيس وزراء فرنسا في قضية الكبيك. (مر ذكر ذلك).

٢. البرلمان الفرنسي يشكل لجنة لغوية للاهتمام بالفرنسية ونشرها وتفعيل دورها عالمياً ضد غيرها من اللغات.

٣. دعوة بعض الأوربيين، وهم مسئولون كبار إلى ضرورة كتابة العربية بالحروف اللاتينية أو التحويل إلى الكتابة باللهجة العامية، وفي ذلك إضعاف للعربية وتقليل من شأنها، وذلك يؤكد أن اللغة مركز الصراع وأساسه، وأن إضعاف اللسان العربي، من وجهة نظرهم، إنما يعلي من قيمة حضارتهم.

لقد أدرك هؤلاء القادة وحكوماتهم أهمية اللغة في صنع الثقافة، فخططوا لاستعمار ثقافي يعرفون الطريق إليه وكانت البداية من اللغة، حيث تحمل لغة غيرهم الثقافة المضادة، ومن هنا فلا بد من الحرب اللغوية المعلنة وغير المعلنة.

نظرة إلى المستقبل اللغوي:

بقراءة الماضي والحاضر واستشراف آفاق المستقبل، أتوقع خلال هذا القرن الذي نعيشه ما يلي:

١. مزيداً من الصراع بين العربية و الإنجليزية والفرنسية، وخاصةً إذا نظرنا إلى غزو الإنجليزية للبيئات العربية، ولا تخلو دولة عربية مطلقاً من هذا الغزو اللغوي الثقافي.

٢. أتوقع صراعاً عنيفاً وحاداً بين العربية والعبرية، تلك اللغة التي أحياها أهلها من موت واعتنوا بها وعملوا على تطويرها لينافسوا بها العربية، وسينتبه العرب والعبرية تغزو العربية فكراً وثقافة.

٣. أتوقع مزيداً من عدم اعتزاز العربي بلغته، فنحن لا نعتز بها اعتزاز الألمان أو الأسبان أو الإنجليز أو الفرنسيين. وأن عقدة الخواجة ستسهم بشكل فعال في التقهقر اللغوي العربي.

طرق التفاعل الحضاري:

هناك طريقان للتفاعل الحضاري العالمي:

الأول: مباشر، وهو التعامل مع الثقافات والحضارات المختلفة عن طريق التعلم اللغوي للغة التي يتعامل بها الآخرون، ويصنع ذلك نوعاً من التفاعل وعمقاً في الحوار، ويسهل معرفة الخلفيات الفكرية والظلال الثقافية لحضارة ما، مما يساعد على تنمية درجة الوعي والتفاهم الحقيقي.

الثاني: طريق غير مباشر، وهو التعامل مع الثقافات والحضارات عن طريق مترجمين

مدربين يجيدون التعامل مع اللغات التي يتحاور أصحابها، ويبدو أن هذا الطريق صعب -كما يقول صامويل هنتنجتون- ومكلف.وهذان الطريقان يدعوان إلى ضرورة وجود صلات وثيقة بين الشرق والغرب بهدف التفاعل والتواصل والتعرف على أفكار الآخرين، وأيضا تكوين موقف مضاد لأي اتجاه يغرس روح التفرقة ويوسع روح العداء بين الحضارات والأديان، ومن هنا ينبغي أن يكون مشروع حوار الحضارات قائما على ما يلي:

١- التأسيس اللغوي بتعلم لغات الآخرين

٢- التأسيس المعرفي بتبادل الخبرات المختلفة في كل النواحي الحضارية، وسوف يترتب على ذلك تأسيس اجتماعي واقتصادي وسياسي، فما دامت وجدت لغة مشتركة للحوار فسوف تزيل فجوات الخلاف بين الأنا والآخر.

وهنا ينبغي أن نؤمن إيمانا راسخا بالعبارة التالية: "كل حضارة يجب أن تسرع إلى الحضارات الأخرى، وأن تتفاعل معها، وتكتب تاريخها من خلال لغة حوار مشترك، وثقافة بينية مشتركة، امتدت جذورها في التاريخ الإنساني.

فلو أغلقت كل أمة الباب على نفسها، واعتبرت أن لغتها هي المركز والمحور، وأن ما عداها هامشي لا قيمة له، وأنه هو الموت والدمار، فإن ذلك لن يكون في صالح البشرية.

علينا إذن أن نؤمن بأن التفاعل الحضاري لا بدّ أن يبدأ من اللغة، حيث إنها تقرب الأفكار، وتذيب الفوارق الثقافية، وتعكس روح الود والتفاهم، وتعطي صورة حقيقية عن حياة الآخر، وهنا توجد فرصة حقيقية للحوار.

العولمة والأسلمة: خيار مزدوج للتخصص في اللغة العربية وآدابها للإسهام في البناء الحضاري للأمة الإسلامية

أ. د. أحمد شيخ عبد السلام
الأستاذ بقسم اللغة العربية وآدابها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تمهيد:

يسهم التخصص في اللغة العربية وآدابها بالحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية، ويدعم نشر المعرفة الإسلامية، كما أنه يساند الجهود المبذولة في ضمان استمرار اللغة العربية رمزا للإسلام في ظروف الانفتاح الحضاري العالمي (العولمة) حيث تهيمن لغات وثقافات لا تنطبع بالإسلام على مناحي الحياة. ولا ينحصر التأثر بهذه الظروف على اللغة العربية، بل تتأثر معظم لغات العالم بها، وتختلف نسب التأثر بها كما تختلف أنماط الاستجابة لها باختلاف الفعل الحضاري الحديث للناطقين الأصليين بهذه اللغات، والوظائف التي تؤديها لغاتهم ومدى حضور القيم الثقافية لهم فيها، ومبلغ إسهامهم في الأنشطة الاقتصادية والسياسية والإعلامية والتقنية في ظلّ العولمة، ولتعليم اللغات وتعلمها والتخصص فيها أثر كبير في ضمان استمرارها في أداء وظائفها الحضارية. وبما أنه لا محيد للغة العربية عن التفاعل مع ظروف العولمة، مع الاحتفاظ بوظائفها الأساسية وهويتها الثقافية الإسلامية، ونظرا لأهمية التخصص في اللغة العربية وآدابها في هذا الصدد، فإن لمراعاة متطلبات مزدوجة للأسلمة والعولمة في تخطيطه وتطويره أهمية في تحقيق تناسبه مع المتطلبات المستجدة للشعوب الإسلامية، وضمان الإقبال عليه واستمراره، وتحقيق حسن التفاعل مع متطلبات عصر العولمة.

وتفترض هذه الدراسة أنه لا يتيسر ضمان مستقبل زاهر للتخصص وللمتخصصين في اللغة العربية وآدابها، ولا يتيسر ضمان استمراره خارج الوطن العربي، وبشكل خاص في

العالم الإسلامي، إلا إذا تبنى خيارا مزدوجا يستجيب لمتطلبات العولمة والأسلمة معا. وإن الآثار السلبية المترتبة على بعض أنشطة العولمة، على الرغم من إيجابيات بعضها، تفرض إمعان النظر في إمكان تزاوجها مع الأسلمة، لما وجد بينهما من تخالف في عدد من المنطلقات. فإذا كانت برامج التخصص في اللغة العربية وآدابها لم تبرح أماكنها في عدد من المؤسسات العريقة التي تقدمها، فإن عددا آخر من هذه البرامج خارج العالم العربي وفي بعض المؤسسات في الأقطار العربية تستجيب للتطورات الحديثة في فلسفة هذا التخصص، وأهدافه، ومكوناته، ومضامين مقرراته، وتكامله مع غيره من التخصصات. ولهذا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن أسئلة تتعلق بتحديد مفهوم عولمة التخصص في اللغة العربية وآدابها، وأسلمته، ومدى استجابته لمتطلبات كل من العولمة والأسلمة في التوجهات القائمة في التخصص، ووجهة نظر المتخصصين في اللغة العربية وآدابها في تبني خيار مزدوج بين العولمة والأسلمة في تخصصهم.

استفادت الدراسة في تحديد عولمة التخصص وأسلمته من الأعمال السابقة، واستندت إلى المعلومات المستفادة منها في تكوين المعايير التي يراها الباحث أساسية لتحقيق الازدواج بين متطلبات كل من العولمة والأسلمة في التخصص. وصيغت المعايير في شكل مقولات واصفة لاستجابة التخصص لمتطلبات الخيار المزدوج في الاستبانة التي أجاب عنها أفراد عينة البحث تعبيرا عن وجهات نظرهم في مظاهر هذا الخيار، كما استخدمت أيضا لمعرفة مدى وضوح الاستجابة لمثل هذا الخيار في المعلومات المقدمة عن برامج التخصص في خمس جامعات ماليزية وثلاث جامعات عربية.

منهجية الدراسة ومعايير التحليل:

وبتحليل وثائقي لأدلة الجامعات والبيانات المتوافرة عن برامج اللغة العربية وآدابها فيها، حاولت الدراسة أن تتعرف إلى التوجهات القائمة في هذا التخصص في ثماني جامعات، خمس منها ماليزية هي (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وجامعة مالايا، والجامعة الوطنية الماليزية، وجامعة بوترا الماليزية، وجامعة العلوم الإسلامية الماليزية) وثلاث جامعات عربية هي: (جامعة أم القرى، والجامعة الأردنية، وجامعة الشارقة)، وذلك من حيث استجابتها لمتطلبات العولمة والأسلمة في خطط هذا التخصص، ومحتويات برامجه. وتستقي الدراسة دلالات إحصائية من المتوسط الحسابي لنتائج أقسام فقرات الاستبانة والمتوسط الحسابي لكل جامعة.

وبتحليل مسحي حاولت الدراسة أن تتعرف إلى وجهات نظر أساتذة اللغة العربية وآدابها

في الجامعات الماليزية الخمس في معايير الحكم بتجلي الاستجابة لمتطلبات العولمة والأسلمة في عناصر تخصصهم، وهي وجهات نظر قد تتأثر بالتوجه القائم في جامعاتهم وبخلفياتهم التخصصية. وتستقي الدراسة دلالات إحصائية من التوزيع التكراري، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي للإجابة، مع المقارنة بين الإجابات عن أقسام الاستبانة، والنظر في تأثير التخصص الفرعي، وسنوات الخبرة، وموقع العمل فيها.

وتتكون الاستبانة من ثلاث فقرات، إحداها عن المعلومات الشخصية، وثانيتها تحتوي على المقولات الواصفة لاستجابة التخصص لمتطلبات الخيار المزدوج بين العولمة والأسلمة وهي ثلاثون مقولة يجيب أفراد العينة عن وجهة نظرهم في أهميتها، وثالثتها تطلب تحديد عولمة التخصص في اللغة العربية وآدابها وأسلمته حسب وجهة نظرهم، كما تطلب مقترحاتهم في التزاوج بين العولمة والأسلمة في هذا التخصص. واستخدم الكاتب المقولات الثلاثين معايير لمعرفة مدى وضوح الاستجابة للخيار المزدوج في المعلومات المقدمة عن برامج التخصص في الجامعات الماليزية الخمس.

هذا وتصنف فقرات الاستبانة إلى ثلاثة أقسام حسب موضوعاتها (١- أهداف البرنامج، ٢- مكونات البرنامج، ٣- المحتوى التخصصي). وتتصل تسع مقولات بأهداف البرامج الخاصة والعامة، وهي:

٢-أن يؤهل التخصص بمهارات اتصالية تحقق أغراضا ثقافية واقتصادية وسياحية وإعلامية.

٣-أن يتكامل الهدف الديني مع الأهداف الحضارية في عصر العولمة.

٩-أن يسهم التخصص في الوصول بالعربية إلى مستوى منافسة اللغات الرائدة في أنشطة العولمة.

١٣-أن تطور برامج التخصص من أجل تحقيق الغايات الحضارية الإسلامية.

١٦-أن يستفاد من التخصص في تطوير المعارف الإسلامية الحديثة.

٢٣-أن يهدف التخصص إلى تنشئة الجيل المسلم النافع لنفسه ومجتمعه.

٢٥-أن يستجيب لمتطلبات العولمة مع الأسلمة في الأهداف.

٢٩-أن تهيمن فيه الاستجابة لمتطلبات الأسلمة مراعاة لارتباط العربية بالإسلام.

٣٠-أن يتضمن توجّهين منفصلين، أحدهما للعولمة وثانيهما للأسلمة فيختار الطالب أحدهما للتخرج.

وتتعلق سبع مقولات بمكونات البرامج ووسائل تنفيذها، وهي:

٤-أن تتوافر في برامج التخصص مواصفات الجودة المعرفية العالمية.

٧-أن يستخدم في تقديم برامج التخصص وتطويرها وسائل التقنية الحديثة.

٨-أن يضمن التخصص خارج الوطن العربي سبلا متنوعة للاستفادة المادية للمتخصصين.

١١-أن تتضمن برامج التخصص إتقان اللغة الإنجليزية بوصفها لغة العولمة الرئيسة.

١٢-أن تساعد بنية برامج التخصص بعناصرها الأساسية والفرعية على الاستجابة لمتطلبات العولمة.

٢٧-أن يستجيب لمتطلبات العولمة مع الأسلمة في الأنشطة التعليمية.

٢٨-أن تغلب فيه الاستجابة لمتطلبات العولمة مراعاة للتحديات الحديثة.

وتتعلق أربع عشرة مقولة بمحتوى التخصص الخاص والعام، وهي:

١-أن تحتوي برامج التخصص على مواد ثقافية عربية جديدة قيمة في المجال التربوي والإعلامي.

٥-أن يتصف التخصص بالتكامل المعرفي في مقرراته مع مجالات إنسانية واجتماعية وتقنية متعددة.

٦-أن يتضمن برنامج التخصص تخصصات ثانوية اختيارية تؤهل الخريجين للتسجيل في مجالات أخرى.

١٠-أن يوجه البحث التخصصي بمعطيات المناهج التخصصية الحديثة.

١٤-أن تجعل مناهج التخصص في مصاف المناهج التخصصية للغات العولمة.

١٥-أن تدرج المبادئ التراثية في النظريات والمناهج الحديثة في التخصص.

١٧-أن يجدد في الدراسات اللغوية والأدبية التراثية وفقا لمتطلبات العولمة الحديثة.

١٨-أن يجدد في الدراسات اللغوية والأدبية التراثية وفق منظور إسلامي معاصر.

١٩-أن يستفيد من التطورات المعرفية الحديثة في اللغة والأدب في تطوير موضوعاته.

٢٠-أن يحتوي تطبيق المعارف التخصصية الحديثة على اللغة العربية وآدابها.

٢١-أن يثرى الإنتاج المعرفي في مجال التخصص بالقيم الخلقية الإسلامية.

٢٢-أن يثرى الإنتاج المعرفي في مجال التخصص بالقيم الحضارية الحديثة.

٢٤-أن يتضمن دراسة نماذج من آداب الشعوب الإسلامية وإحدى لغاتها.

٢٦-أن يستجيب لمتطلبات العولمة مع الأسلمة في المحتوى التعليمي.

أما من حيث علاقة هذه المقولات بالعولمة أو الأسلمة أو بهما معا، فتتصل ثلاث عشرة مقولة (١- ٢- ٤- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٤- ١٧- ٢٢- ٢٨) بشكل مباشر بالعولمة، وثلاث عشرة مقولة (٣- ٥- ٦- ١٣- ١٥- ١٦- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٣-

٢٤- ٢٩) بالأسلمة، وتشترك العولمة والأسلمة معا في أربع مقولات هي: (٢٥- ٢٦- ٢٧- ٣٠).

الإسهام الحضاري للتخصص في اللغة العربية وآدابها:

تغيّت هذه الدراسة لفت النظر إلى أهمية تطوير برامج التخصص في اللغة العربية وآدابها من خلال التزاوج بين متطلبات العولمة والأسلمة من أجل ضمان إسهامه الحضاري في ظروف الانفتاح الحضاري الحديث، ويتوقع أن يتجلى هذا الإسهام في النواحي الثقافية والمعرفية والاقتصادية والتقنية. فلا أحد ينكر أهمية هذا التخصص في خدمة الحضارة الإسلامية في ضوء العلاقة المصيرية بين اللغة العربية والدين الإسلامي، وللوظيفة الحضارية الدينية ميزتها، ولكنها وحدها لا تطيق التصدي للتحديات الناجمة من الظروف الحاضرة لتعليم اللغات وتعلمها والتخصص فيها، بل يقتضي هذا التصدي اعتبار الجوانب الإيجابية والسلبية للعولمة، واعتبار المنطلقات الحديثة للأسلمة من النواحي المعرفية والثقافية والخلقية، من أجل الحفاظ على القيم الثقافية الإسلامية المميزة، وفي هذه المحاولة تحدٍّ لعلوم اللغة العربية وآدابها في العصر الحديث الذي هو عصر الانفتاح الحضاري.

وثمة تحديات أخرى لهذا التخصص في بلدان العالم الإسلامي غير العربية، من حيث تفاعل اللغة العربية وآدابها مع اللغات الرسمية والوطنية والإقليمية المستخدمة في هذه البلدان، وثقافاتها الأصلية والحديثة، وآدابها، وكذلك في خلق فرص التوظيف الحضاري للغة العربية وآدابها خارج الوطن العربي (في العالمين الإسلامي وغير الإسلامي)، وفي تطوير مظاهر هذا التوظيف بما يستجيب لاحتياجات الشعوب والمؤسسات والأفراد في ظروف العولمة، ولا يناقض متطلبات الأسلمة على المستوى الفردي والشعبي والوطني. ومن البدهي أن نشير إلى أن الإسهام الحضاري الحديث لهذا التخصص مرتبط بمدى إسهامه في أنشطة عصر الانفتاح الحضاري ومساندته لجهود الأسلمة فكرا وسلوكا وثقافة ومعرفة، ولا يبرز دور اللغة وثقافتها وآدابها إلا من خلال الفعل الحضاري للناطقين بها بوصفها لغة أولى، والفعل الحضاري للناطقين بها بوصفها لغة ثانية من خلال الوظائف الحضارية التي اختاروا استخدام هذه اللغة لأدائها.

ولا يخلو الإسهام المتوقع من هذا التخصص من التنمية الفكرية والإبداعية، وتحقيق النهضة الحضارية (الثقافية والاقتصادية والتقنية والسياسية والمعرفية) للبلدان التي تقدمها، وتحقيق حياة الرفاهية الرشيدة للمتخصصين، وكذلك الإسهام في المشاريع الحضارية للدول والمؤسسات التي تحتضن هذا التخصص وتطوره. فعلى سبيل المثال يلزم التخصص في اللغة

العربية وآدابها أن يسجّل حضوره في المشاريع التي تترجم التصور الفلسفي للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا إلى واقع عملي (أي الإسلامية، والعالمية، والتكامل، والتميز الشامل)،[1] كما ينبغي لهذا التخصص أن يسهم في المشاريع المساندة لتوجه (إسلام حضاري) في ماليزيا من حيث مبادؤه (ومنها: التمكن من العلوم والمعارف، وتحسين نوعية الحياة، ومظاهره (ومنها: العالمية، والربانية، والتكامل، والوسطية، والتنوع، والإنسانية)، وعناصره (ومنها: التعلم الشامل، والتجديد في الحياة، والحيوية والنشاط).[2]

عولمة التخصص:

يفيد مصطلح "العولمة" مفهومين أساسيين، فهي تعني من الجانب النظري تطوير الأسس والأصول المهمة الكفيلة بتشكيل العالم المعاصر في وضع يحقق وييسر تنقل "السلع" بين المجتمعات.[3] ومن الجانب العملي تشير إلى الاتصالات المتبادلة للنشاط الإنساني على المستوى العالمي، وإلى التنقلات التي لم يسبق لها مثيل لرؤوس الأموال، والعمالة، والتقنية، والمؤسسات، والمهارات، والخبرات، والأفكار، والقيم عبر الحدود القومية، والدولية.[4] وتسعى العولمة إلى تحقيق أنواع من السيطرة: "سيطرة التقنية في حقل العلم"، وسيطرة الشبكة في حقل الاتصال"، و"سيطرة الاقتصاد في حقل التنمية" و"سيطرة القيم والممارسات الغربية الأمريكية في حقل الثقافة والاجتماع البشري".

كان المحور الأساسي للعولمة هو الاقتصاد، ثم المجال السياسي، ولكن الدراسات الحديثة تؤكد أهمية عولمة الممارسات الثقافية لأهداف اقتصادية؛ وتمثل الممارسات الثقافية واسطة بين العولمة ونشر اللغات وتعليمها، وينظر إلى العولمة في هذا المجال من منظور تكاملي بين التخصصات العلمية، مثل اللغويات والعلوم السياسية، أو الاقتصاد، أو الاتصال.[5]

ومن التساؤلات الواردة عن عمليات العولمة إمكان تأويلها سياسيا لتعني الاستعمار الثقافي، أي الإمبريالية الثقافية، أو تأويلها في ضوء هيمنة الممارسات التعبيرية، وأساليب استعمال الخطاب في النظام العالمي الجديد؛ ولهذا ترد تساؤلات عن إمكان الربط بين مبادئ العولمة أو أنشطتها، وبين مبادئ الأسلمة وتوجهاتها، على الرغم من عالمية الدين الإسلامي؛ إذ يجهد المعارضون في التفريق بين العولمة والعالمية في القيم الثقافية والمنطلقات النظرية.

أما عولمة التخصص في اللغة العربية وآدابها فنقصد بها مواكبته للتطورات الاقتصادية، والثقافية، والإعلامية، والسياسية، والتقنية، والمعرفية العالمية الحديثة، استجابةً لمتطلباتها في هيكله، وأهدافه، ومحتوياته، ووسائل تنفيذه، واستيفاءً لاحتياجات الأفراد، والشعوب التي تحتضنه وتنشره.

وتتأكد ضرورة عولمة هذا التخصص في ضوء تحديات العولمة للتخصصات العلمية بشكل عام، والتخصص في اللغات بشكل خاص، وما تجلبه هذه التحديات من إيجابيات وسلبيات، وما تفرضه من الميل نحو التطوير في التخطيط، والتنفيذ، والتكامل المعرفي، وما تفرضه من الانتشار على المستوى العالمي من أجل ضمان القبول، وضمان العوائد المادية المرتبطة بمتطلبات عصر العولمة، وضمان الصمود في وجه هيمنة لغة العولمة الرئيسة واللغات الأخرى التي يسهم أهلها في أنشطة العولمة أكثر من إسهام الناطقين الأصليين باللغة العربية، وكذلك لضمان التوسع والانتشار المُعين على الاستمرار.

وتمتدّ عولمة برامج التخصص إلى جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية التخصصية، من هيكل، وخطط، وأهداف، وحصيلات تعلم، وأساليب تدريس، وتقنيات تعلم وتعليم، ومساقات تعليمية، ومواد لغوية وأدبية، وخلق فرص لاستخدام اللغة، وتوسيع فرص لتوظيف المبادئ والنظريات اللغوية والأدبية، ومهارات اتصالية مناسبة لمختلف الوظائف والأنشطة المتعلقة بمتطلبات عصر العولمة ومظاهرها من إعلام، وتجارة، وثقافة، وتقنية، وعلاقات دولية، وخدمات، وسياحة، وترفيه، وكذلك التكامل مع مختلف التخصصات المعرفية، وتوسعة استخدام العربية لدى غير العرب، وتدريب القائمين على تنفيذ برامج هذا التخصص على تعليم العربية، وتعليم نواحي التخصص فيها لأغراض خاصة متنوعة.

هذا، ومما قدمه أفراد عينة البحث لتحديد عولمة هذا التخصص: اشتماله على قضايا عالمية معاصرة، وإمكانية تكامله مع مجالات علمية مختلفة، واهتمامه بشؤون عالمية من ثقافة واقتصاد وسياسة واجتماع، واستجابته لمتطلبات العصر الحديث ومستجداته ولاحتياجات المتخصصين ومجتمعاتهم، وإعداده للدراسين فكريا واجتماعيا ونفسيا لمواجهة تحديات التقدم المادي والهيمنة الحضارية، والاستفادة من معطيات المناهج الحديثة، واستخدام وسائل التقنية الحديثة في تدريسه، وانفتاحه على العلوم غير الإسلامية، واتصافه بمعايير الجودة العالمية.

أسلمة التخصص:

نقصد بالأسلمة إسلامية المعرفة، أو أسلمتها، وتعني "عملية مقصودة لتوجيه المعرفة بعمومها فكرا وسلوكا، نظرا وتطبيقا، في ضوء معارف الوحي (قرآنا وسنة)، والاجتهاد المشروع في نصوصه بما تقتضيه الفطرة الإلهية والسنن والنواميس الكونية."[٦] وتختص عملية الأسلمة بالفكر والتصور، وبإصلاح قواعد العقلية الإسلامية وإصلاح مناهج الفكر الحديث، وبكيفية بناء الشخصية الفردية والجماعية والحضارية للأمة الإسلامية.

ويتطلب تحقيق "أسلمة المعرفة" في تخصص من التخصصات العلمية توافر عناصر

معينة، ومنها إتقان العناصر الأساسية في التخصص، والوعي بمعطيات التراث الإسلامي في القضايا التخصصية الأساسية وبمنطلقات هذا التراث، ومحاولة إنشاء تخصص علمي إسلامي يستجيب للاحتياجات الحضارية للأمة الإسلامية، ولضرورة تحقق الإتقان والتميز، والاقتناع بالقيم الإسلامية، والتحلي بالخلق الإسلامي القويم والعقيدة الإسلامية الصحيحة.

أما أسلمة التخصص في اللغة العربية وآدابها فهي عملية مقصودة لتوجيه هذا التخصص في المنهجية، والنظريات، والمضامين، والتطبيقات التخصصية، والسلوك العملي في ضوء الخطاب الإسلامي بهدف التكامل، وفق التصور الإسلامي، بين معطيات التراث الإسلامي اللغوي والأدبي، ونتائج البحث في التخصصات العلمية الحديثة المتعلقة بدراسة اللغات وآدابها، مع إتقان اللغة العربية، وتذوق آدابها، وإجادة معارفها. وتتطلب هذه العملية التحديث والتكامل المعرفي، مع الحفاظ على الغايات الحضارية الإسلامية.[٧] ويستدعي هذا التحديد أن تكون أسلمة التخصص في جوانب أساسية، هي منهجيات الدراسة، والنظريات، والتطبيقات، وخطط البرامج، ومساقاتها، ومنهجياتها، والأبحاث فيها، والتكامل مع علوم أخرى تراثية وحديثة.

وتعني أسلمة الدراسات الأدبية تطوير منهجية الدراسة الأدبية والنقدية العربية وتحديثها لتؤسس على التزاوج بين الرؤية التوحيدية الشاملة والمنطلقات المنهجية الأدبية المعاصرة المتوافقة مع هذه الرؤية. أما أسلمة الدراسات اللغوية فتقتضي الإلمام بمنهجيات الدراسات اللغوية الحديثة، ونظرياتها، ومبادئها، مع توجيهها لتتكامل مع معطيات التراث الإسلامي اللغوي، ومنهجيته، وفق الرؤية التوحيدية الشاملة، من أجل النهوض بالفكر الإسلامي، والإسهام في ريادة الركب الحضاري الإنساني.

وتتأكد ضرورة أسلمة التخصص في ظروف العولمة نظرا للحاجة إلى التطوير، وحصانة الثقافة الإسلامية، ودوام التثقيف الإسلامي، والحفاظ على العناصر الثقافية الإسلامية المميزة، والإبقاء على العالمية الإسلامية التي تحافظ على التنوع في ظل الوحدة. وتمتد متطلبات الأسلمة إلى التخطيط لبرامج التخصص وتطويرها ونواحي التكامل بينها وبين برامج أخرى.

وقد يتساءل المرء عن العلة للسعي إلى أسلمة التخصص في اللغة العربية وآدابها، والحال أن العربية هي لغة القرآن الكريم، وغالبيةَ المحتوى الثقافي لها إسلامية، والأدبَ العربي من جانبه متطبع بالمحتوى الثقافي للغة العربية. بيد أن هذه الدراسة ترى أن العملية تكون مقبولة في ضوء أهمية إصلاح مناهج الفكر في المجال التخصصي وأهمية تطوير المنهجية المتبعة في الاستفادة من التطورات المستجدة المتفقة مع الغايات الحضارية الإسلامية، وكذلك أهمية الوعي بمعطيات التراث الإسلامي، وأهمية إسهام المبادئ والقيم

المقدمة في التخصص في تحسين نوعية حياة الدارسين والمتخصصين، وفي الإسهام في مسار التقدم الحضاري الإنساني من منطلق إسلامي.

ويرد في بعض التحديدات التي قدمها أفراد عينة البحث لأسلمة هذا التخصص تضمّنُه لموضوعات ومواد لها صلة وثيقة بالدين الإسلامي ترجع بالفائدة للمسلمين وتتعلق بالعلوم الإسلامية، وكذلك جعل اتجاه تعليم اللغة العربية اتجاها إسلاميا، وكون الأسس والمبادئ في التخصص متوافقة مع الانفتاح الإسلامي الحضاري، ومراعاة كون اللغة العربية مواكبةً للتطورات الحديثة، وخضوع التخصص بجميع مواده الأساسية للتكامل المعرفي، والتزاوج بين الأصالة والمعاصرة، وأن يكون البعد الثقافي حاضرا في موضوعات التخصص، وتضمين الأفكار الإسلامية في الدراسات اللغوية والأدبية، وسعي التخصص إلى تحقيق الهدف الديني الإسلامي، وكونه معينا في فهم الأحكام الشرعية والعلوم الإسلامية، وأن يقدم فيه وجهات النظر الإسلامية والتعاليم الملتزمة بالمنهج الرباني.

خيار مزدوج معولم مؤسلم:

تنطلق هذه الدراسة من قناعتها بضرورة الازدواج بين العولمة والأسلمة لدى استجابة التخصص في اللغة العربية وآدابها لمتطلباتهما، وبشكل خاص في نواحي التلاقي بينهما في: التكامل بين التخصصات العلمية، وعالمية الانتشار، والتحديث والتجديد في عناصر المنهج التخصصي، ومحتواه التعليمي، وأساليب ووسائل تقديمها، وكذلك في التطوير المتواصل لهذه العناصر مواكبةً للتطور الاجتماعي والتقدم الحضاري، وللاحتياجات المتنامية للمتخصصين ومجتمعاتهم.

وينبغي أن يراعى في الاستجابة لهذا الخيار المزدوج التعامل بحذر مع نواحي التخالف بين العمليتين في بعض المنطلقات، وذلك نظرا لاتجاه العولمة نحو هيمنة النمط الأحادي الغربي، والأمريكي بشكل أوضح، في القيم الثقافية، والاتصال اللغوي، والتعامل الاقتصادي، والتوجه السياسي، وعدم اعتبار التمايز الثقافي، ومزاحمة اللغات والثقافات الإقليمية، في حين أن الأسلمة تتجه نحو التوحد في ظل اعتبار التنوع الإقليمي، وتختار التعايش مع التنوعات. وإذا كانت الأسلمة تنطلق من عالمية الإسلام فإنها تعترف بالخصوصيات الثقافية وتسعى إلى الاستجابة للتحدي في تجاوز التنوعات، من أجل التعارف والتفاعل والتفاهم والتعاون على الخير.

ومهما تكن الملاحظات والتحفظات التي تورد على جملة من أنشطة العولمة وخصائصها مما يعدّ تحديات تجلب السلبيات على اللغة العربية وثقافتها، فإن العولمة تتضمن إيجابيات في المنطلقات والوسائل تستحق أن توظف في خدمة التخصص في اللغة العربية وآدابها وفي تطويره في نواح عديدة منها: فلسفة برامج التخصص، أهدافه، ومحتوياته، وهياكله، وأساليب

تدريسه، ووسائله، وأنماط تكامله مع تخصصات أخرى.

ولعل مما يؤيد إمكان تحقيق هذا الخيار المزدوج ما لاحظته هذه الدراسة في أدلة عدد من الجامعات العربية والإسلامية. وأقرب مثال لهذه الملاحظة ما تضمنته رسالة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من ضرورة الازدواج بين الإسلامية، والعالمية، والتكامل، مقرونة بالتميز الشامل في جميع عناصر العملية التعليمية.[٨] فالتكامل من صميم استراتيجيات العولمة، والعالمية من مميزاتها، كما أن التنافس في جميع المجالات يقتضي التميز الشامل، وهي كلها تتفق مع الأسلمة.

وقد تضمنت الاستبانة المستخدمة لمسح وجهات نظر أفراد عينة البحث ووصف التوجهات القائمة التي تتفق مع الخيار المزدوج، معايير تصف طبيعة هذا الخيار، فضلا عن وجهات نظر المشاركين في الإجابة عن فقرات الاستبانة. وتدور هذه المعايير حول فلسفة التخصص وأهدافه، ومكوناته، ومحتواه التعليمي، مما ستأتي تفاصيله.

وعلى الرغم من النظرة السلبية إلى العولمة بسبب ارتباطها بالعوائد المادية وكذلك بالقيم والممارسات الثقافية المخالفة للإسلام، فإن جلب العوائد المادية للمتخصصين ملمح إيجابي ينبغي الحرص عليه والسعي نحو التوفيق بينه وبين الجوانب القيمية التي ترتبط بالمنطلق الأساسي للأسلمة. وللخيار المزدوج بين العولمة والأسلمة عوائد أخرى على التخصص في التجديد، والحصانة، والتكامل.

ولا تجد هذه الدراسة ما يرافق تحقيق الخيار المزدوج من تحديات، ومنها التحدي في الحفاظ على تميز التخصص وإتقان محتوياته الأصلية لدى محاولة تحقيق تكامله مع تخصصات أخرى، والحفاظ على العلاقة الوطيدة بين اللغة العربية والتخصص فيها وبين الدين الإسلامي، وحصانة اللغة العربية والحفاظ على الدور الاتصالي الوظيفي لها في ظل هيمنة اللغة الإنجليزية، وتحقيق التوازن بين الانتفاع من التخصص في وظائف عديدة ترتبط بأنشطة العولمة ووسائلها وبين الغايات الحضارية لأسلمة التخصص، وضرورة الابتكار والإتقان في عناصر التخصص، من أجل ضمان الاستمرارية والتنافس المتكافئ في استثمار إيجابيات العولمة، والحفاظ على منطلقات الأسلمة في ظل العولمة.

التوجهات القائمة في التخصص:

حللت الدراسة أدلّة لثماني جامعات تقدم بكالوريوس التخصص (أو الليسانس) في اللغة العربية وآدابها لمعرفة مدى توافق المعلومات المدونة فيها عن برامج التخصص مع الخيار المزدوج بين العولمة والأسلمة، مما قد يسهم في البناء الحضاري للأمة الإسلامية. وقد

استخدمت المعايير المتضمنة في مقولات الاستبانة لغرض هذا التحليل الوثائقي الذي قصد منه بيان مدى وضوح هذه المعايير في عناصر التخصص.

والبرامج التي شملها التحليل هي:

- بكالوريوس العلوم الإنسانية في اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا (IIUM).[٩]
- بكالوريوس اللغات واللغويات (اللغة العربية ولغات الشرق الأوسط)، كلية اللغات واللغويات، جامعة مالايا (UM).[١٠]
- بكالوريوس الدراسات الإسلامية (الدراسات العربية والحضارة الإسلامية)، كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية (UKM).[١١]
- بكالوريوس اللغات الأجنبية (اللغة العربية)، كلية اللغات الحديثة والاتصالات، جامعة بوترا الماليزية (UPM).[١٢]
- بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات، كلية اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا (USIM).[١٣]
- بكالوريوس اللغة العربية، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (UQ).[١٤]
- بكالوريوس اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان (JU).[١٥]
- بكالوريوس اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة (SHU).[١٦]

وتجدر الإشارة إلى أن أدلّة هذه البرامج تتضمن معلومات أساسية عنها، مثل الأهداف، ومكونات البرامج، وأسماء المساقات، والتوصيفات المختصرة لها، وخطط الدراسة. ولا تستبعد الدراسة أن تختلف نتائج التحليل إذا توافرت معلومات تفصيلية عن جميع هذه العناصر.

هذا، ويصنف وضوح معايير الخيار المزدوج في هذه البرامج إلى ثلاثة مستويات وفقا للتحديد الآتي لمدى المتوسط الحسابي لها:

مستوى الوضوح:	مرتفع	متوسط	منخفض
مدى المتوسط الحسابي:	٥-٣،٦	٣،٥-٢،٦	٢،٥-١

وبالنظر في نتائج التحليل الوثائقي يُبين المتوسط الحسابي لوضوح المعايير في هذه البرامج أنها حاضرة في الأقسام الثلاثة لها حسب موضوعاتها بمستوى متوسط:

أقسام المعايير	المتوسط الحسابي	مستوى الوضوح
أهداف البرنامج	٣،١١	متوسط
مكونات البرنامج	٢،٨٠	متوسط
المحتوى التخصصي	٣،٠٧	متوسط

أما عن وضوح هذه المعايير في برنامج التخصص في كل جامعة على حدة، فإن المتوسط الحسابي للتحليل يبدي تقاربا شديدا في وضوحها بين خمس جامعات، كما يظهر في الجدول (١) حيث رتبت الجامعات ترتيبا تنازليا وفقا لوضوح المعايير في برامجها:

الجامعات	المتوسط الحسابي	مستوى الوضوح
UKM	٣،٥٠	متوسط
IIUM	٣،٤٣	متوسط
UPM	٣،٤٠	متوسط
UQ	٣،١٦	متوسط
SHU	٣،١٣	متوسط
UM	٢،٦٣	متوسط
USIM	٢،٥٦	منخفض
JU	٢،٥٠	منخفض

الجدول: ١

وفي ضوء نتيجة الاستجابة للخيار المزدوج، قارنت الدراسة بين هذه البرامج في المعايير المتصلة بالعولمة، والمتعلقة بالأسلمة، كل على حدة، من أجل الكشف عن احتمال جنوح بعض البرامج نحو إحداهما، فكانت النتيجة أن المتوسط الحسابي لمستوى الاستجابة لمتطلباتهما متوسط: (العولمة ٣،٢٣) و (الأسلمة ٢،٩٢)، ويؤيد هذه النتيجة ما لوحظ من محاولة كل برنامج منها الاستجابة لمتطلبات العولمة مع الأسلمة في الأهداف، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، بنسب متقاربة. ويعطي الجدول (٢) تفصيلا لوضوح الاستجابة لمتطلبات كل منها، على حدة، في كل جامعة:

برامج التخصص في الجامعات	المتوسط الحسابي	
	الاستجابة للعولمة	الاستجابة للأسلمة
IIUM	٣،٢٣	٣،٦٢
UM	٣،٣١	٢،١٥

UKM	٣،٦٢	٣،٤٥
UPM	٣،٦٢	٢،٢٣
USIM	٢،٦٩	٢،٦٩
UQ	٢،٧٧	٣،٤٦
JU	٢،٩٢	٢،١٥
SHU	٣،٦٩	٢،٥٤

الجدول: ٢

وجهات نظر المتخصصين:

يمثل الأساتذة الجامعيون مدرسو اللغة العربية وآدابها في خمس جامعات ماليزية عينة عشوائية طبقية لمجتمع المتخصصين في اللغة العربية وآدابها، ولكل جامعة منها خصوصيتها، فالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا تقدم التخصص في اللغة العربية وآدابها بقسم اللغة العربية وآدابها وتجعل الدراسات الإسلامية (معارف الوحي والتراث الإسلامي) تخصصا ثانويا وتتضمن محتويات البرنامج بها مواد إنسانية وفكرية عامة، كما أن البرنامج فيها متّجه نحو التكامل مع مختلف التخصصات دون تقييد التخصص الثانوي بالدراسات الإسلامية. أما جامعة مالايا فتقدم التخصص في اللغة العربية بقسم اللغة العربية واللغات الشرقية ويتضمن البرنامج بها محتويات لغوية وأدبية عامة أخرى ضمن متطلبات التخصص. وفي الجامعة الوطنية الماليزية يقدم التخصص في اللغة العربية مع الحضارة الإسلامية في قسم واحد ويتضمن هذا البرنامج متطلبات لغوية وأدبية وإسلامية فضلا عن نواحي التركيز في أفرع الدراسات الإسلامية وتخصصات أخرى غيرها. أما جامعة بوترا الماليزية فتقدم التخصص في اللغة العربية في وحدة تحت قسم اللغات الحديثة، وتشمل محتوياته جوانب لغوية وأدبية واتصالية. وجامعة العلوم الإسلامية الماليزية هي أحدث الجامعات الخمس في المجال وتجمع التخصص في اللغة العربية وآدابها إلى تخصص الاتصالات ليدرس الطلاب مواد تتعلق بالتخصصين لنيل الشهادة الجامعية.

ويبلغ عدد الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وآدابها في الجامعات الخمس (١٠١)، وقد شارك منهم في الإجابة عن الاستبانة ٤٣ (ثلاثة وأربعون) متخصصا ومتخصصة، بنسبة ٤٢،٥ %:

الجامعات	عدد المتخصصين	عدد العينة	% للعينة
IIUM	٢٧	١٤	٥١،٨
UM	١٦	٥	٣١،٢
UKM	٢٥	٩	٣٦
UPM	١٥	٦	٤٠
USIM	١٨	٩	٥٠
المجموع	١٠١	٤٣	٤٢،٥

الجدول: ٤ (عدد المتخصصين ونسبة عينة البحث منهم)

أما التوزيع التكراري لأفراد العينة من حيث التخصصات الفرعية ووفقا لسنوات الخبرة في تدريس التخصص فكما يظهر في هذين الجدولين:

التخصصات	التوزيع التكراري
اللغويات	١١
الأدبيات	١٥
اللغويات التطبيقية	١١
لغويات وإسلاميات	٣
غير محدد	٣
المجموع	٤٣

الجدول: ٤ (أفراد العينة حسب التخصصات)

سنوات الخبرة	التوزيع التكراري
٠ – ٥	٨
٦–١٠	١٠
١١–١٥	٦
١٦–٢٠	٩
أكثر من ٢٠	٣

الجدول: ٥ (أفراد العينة حسب سنوات الخبرة)

وقد طلب إلى أفراد العينة التعبير عن وجهات نظرهم في أهمية المقولات الواصفة لمعايير استجابة التخصص في اللغة العربية وآدابها لمتطلبات الخيار المزدوج بين العولمة والأسلمة في المؤسسات التعليمية الجامعية، وكانت الإجابة باختيار أحد الأرقام الآتية وفقا للقيمة المخصصة لكل رقم: (١) غير مهمة إطلاقا؛ (٢) غير مهمة؛ (٣) عادية؛ (٤) مهمة؛ (٥) مهمة جدا.

وقد توقعت الدراسة أن يجيب كل فرد متأثرا بالتوجهات القائمة في الجامعة التي يعمل فيها، وبوجهة نظره فيما ينبغي أن يكون عليه التخصص في هذا الصدد. ولغرض التحليل المسحي للإجابات، فحصت الدراسة عن ثلاثة مستويات لأهمية هذه المقولات:

مستوى الأهمية:	مرتفع	متوسط	منخفض
الإجابة:	٤ أو ٥	٣	١ أو ٢
مدى المتوسط الحسابي:	٣،٦-٥	٢،٦-٣،٥	١-٢،٥

وقد عمل في تحليل الإجابات بالتقسيمين السابقين للمقولات حسب موضوعاتها، وحسب علاقتها بالعولمة أو الأسلمة. ويبرز التوزيع التكراري للإجابات بشكل عام أهمية جميع المقولات لدى أفراد العينة في تحقيق الخيار المزدوج، على الرغم من التفاوت الملاحظ في نتائج بعض المقولات:

أرقام المقولات	مستويات الأهمية					
	غير مهمة		عادية		مهمة	
	التوزيع التكراري	%	التوزيع التكراري	%	التوزيع التكراري	%
١	١	٢،٣	٥	١١،٦	٣٧	٨٦،١
٢	١	٢،٣	٣	٧،٠	٣٩	٩٠،٧
٣	–	–	١	٢،٣	٤٢	٩٧،٧
٤	١	٢،٣	٢	٤،٧	٤٠	٩٣
٥	–	–	٥	١١،٦	٣٨	٨٨،٤
٦	٢	٤،٩	٧	١٧،١	٣٢	٧٨،١
٧	١	٢،٣	٦	١٤،٠	٣٦	٨٣،٧
٨	١	٢،٣	١٢	٢٧،٩	٣٠	٦٩،٧
٩	–	–	٥	١١،٩	٣٧	٨٨،١
١٠	٢	٤،٧	٤	٩،٣	٣٧	٨٦،١
١١	٤	٩،٥	٩	٢١،٤	٢٩	٦٩
١٢	٤	٩،٤	١١	٢٥،٦	٢٨	٦٥،١
١٣	–	–	٣	٧،١	٣٩	٩٢،٩
١٤	٢	٤،٨	١٢	٢٨،٦	٢٨	٦٦،٦
١٥	١	٢،٣	١٠	٢٣،٣	٣٢	٧٤،٤
١٦	–	–	٢	٤،٧	٤١	٩٥،٤
١٧	٤	٩،٣	٨	١٨،٦	٣١	٧٢،١

١٨	–	–	٦	١٤،٠	٣٧	٨٦،١
١٩	–	–	٥	١١،٦	٣٨	٨٨،٣
٢٠	–	–	٥	١١،٦	٣٨	٨٨،٤
٢١	–	–	١	٢،٣	٤٢	٩٧،٧
٢٢	٣	٧،٠	٤	٩،٣	٣٦	٨٣،٨
٢٣	–	–	٢	٤،٧	٤١	٩٥،٣
٢٤	٢	٤،٦	٥	١١،٦	٣٦	٨٣،٧
٢٥	١	٢،٣	٦	١٤،٠	٣٦	٨٣،٧
٢٦	–	–	٧	١٦،٧	٣٥	٨٣،٣
٢٧	٣	٧،٠	٣	٧،٠	٣٧	٨٦،١
٢٨	٤	٩،٤	٤	٩،٣	٣٥	٨١،٤
٢٩	–	–	١	٢،٣	٤٢	٩٧،٧
٣٠	٢٢	٥١،٢	٦	١٤،٠	١٥	٤١،٩

الجدول: ٦ (التوزيع التكراري للإجابة عن المقولات الواصفة للخيار المزدوج)

وبالفحص في إجابات أفراد العينة حسب الأقسام الثلاثة لموضوعات المقولات الواصفة للخيار المزدوج تبدي المتوسطات الحسابية ارتفاع مستوى أهميتها في المحتوى التخصصي وأهداف البرنامج، مع كونها مهمة بمستوى متوسط في مكونات البرنامج.

أقسام المعايير	المتوسط الحسابي	مستوى الأهمية
أهداف البرنامج	٤،٢٤	مرتفع
مكونات البرنامج	٣،٤٣	متوسط
المحتوى التخصصي	٤،١٥	مرتفع

وبالمقارنة بين المقولات المرتبطة بكل من العولمة والأسلمة في تحقيق الخيار المزدوج، بغرض الكشف عن مستوى أهمية كل منهما في وجهة نظر أفراد العينة، لم تظهر دلالة إحصائية مهمة؛ إذ يتضح ارتفاع مستوى أهمية كل منهما: العولمة بالمتوسط الحسابي (٤،٠٥)، والأسلمة بالمتوسط الحسابي ٤،٣٥ . ويدل هذا الارتفاع على أهمية الازدواج بينهما بشكل متوازٍ في وجهة نظرهم. وهذه حقيقة تتجلى في ارتفاع المتوسط الحسابي للإجابة عن المقولات الثلاث (٢٥ و ٢٦ و ٢٧) التي تنص على أن يستجيب التخصص

لمتطلبات العولمة مع الأسلمة في الأهداف، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وذلك بالتوالي: (٤،١٨) و (٤،١٩) و (٤،١١). ويساند هذه النتيجة كذلك انخفاض المتوسط الحسابي للمقولة (٣٠) التي تقترح أن يتضمن التخصص توجهين منفصلين يكون أحدهما للعولمة وثانيهما للأسلمة، وأن يترك اختيار أحدهما للطالب، فكان (٢،٥٥)، مما يدل على عدم اختيار أفراد العينة لمثل هذا الفصل بين العولمة والأسلمة في الاستجابة لمتطلباتهما.

ولم تبدِ المقارنة بين الجامعات أو التخصصات دلائل إحصائية مهمة في المقولة (٢٨) التي تقترح أن تغلب الاستجابة في التخصص لمتطلبات العولمة مراعاةً للتحديات الحديثة، وكان المتوسط الحسابي لها (٣،٩٥)، ولا في المقولة (٢٩) التي تقترح أن تهيمن في التخصص الاستجابة لمتطلبات الأسلمة مراعاة لارتباط العربية بالإسلام، وكان المتوسط الحسابي لها (٤،٥٨). وعلى الرغم من زيادة المقولة (٢٩) على المقولة (٢٨) في المتوسط الحسابي بفارق (٠،٦٣) الدال على ترجيح نسبي ضئيل لمراعاة الاستجابة لمتطلبات الأسلمة في التخصص، فإن هذا التقارب يفيد أن أفراد العينة لم يلاحظوا إمكان التناقض بين هاتين المقولتين، أو لم يهتموا بذلك؛ إذ تعبر كلتاهما عن تغليب إحداهما أو هيمنتها على الأخرى. وكذلك لم يؤثر الانتماء إلى الجامعات والتخصصات على إجابات أفراد العينة عن المقولة (٣٠) التي تقترح الفصل بين متطلبات العولمة والأسلمة في التخصص، فكان بمتوسط حسابي (٢،٥٥)، أي بمستوى أهمية منخفض.

وبمقارنة نتائج التحليل الوثائقي للتوجهات القائمة في التخصص بنتائج التحليل المسحي لوجهات نظر المتخصصين في الاستجابة لمتطلبات الخيار المزدوج، نلاحظ ما يأتي:

-ارتفاع مستوى أهمية المقولات (المعايير) في وجهة نظر المتخصصين (متوسط حسابي: ٣،٩٤)، مع توسط مستوى وضوحها في التوجهات القائمة في الجامعات (متوسط حسابي: ٢،٩٩).

-زيادة مستوى وضوح الاستجابة لمتطلبات العولمة (متوسط حسابي: ٣،٢٣)، على مستوى وضوح الاستجابة لمتطلبات الأسلمة (متوسط حسابي: ٢،٩٢) بفارق نسبي ضئيل هو: (٠،٣١) وذلك في التوجهات القائمة، ولكن نتائج تحليل وجهات نظر المتخصصين تظهر زيادة مستوى أهمية الاستجابة لمتطلبات الأسلمة (متوسط حسابي: ٤،٣٥) على مستوى أهمية الاستجابة لمتطلبات العولمة (متوسط حسابي: ٤،٠٥) بفارق نسبي ضئيل هو: (٠،٣٠). ولا توجد دلالة إحصائية مهمة لهذا التفاوت بين نتائج التحليلين، على الرغم من قلة نسبة وضوح المعايير في التوجهات القائمة عن نسبة أهميتها في وجهة المتخصصين.

خاتمة ومقترحات:

تدل نتائج التحليلين الوثائقي والمسحي على قبول فكرة اتجاه التخصص في اللغة العربية وآدابها نحو الخيار المزدوج في الاستجابة لمتطلبات العولمة والأسلمة، ولا تسجل جنوحا بيّنا نحو إحداهما دون الأخرى. وبالقول بإمكان التزاوج بين متطلبات العولمة والأسلمة في التخصص، ينتظر أن تقتضي الأسلمة استثمار إيجابيات العولمة في نقاط لا تتعارض مع الأسلمة، وتوجيه أنشطة العولمة ووسائلها المفيدة في التخصص. ولعل هذه الدراسة لا تبالغ إذا تكهنت بأن مستقبل هذا التخصص لا يكون مضمونا إلا إذا تبنا خياراً يزاوج بين متطلبات الأسلمة وعصر العولمة في جميع عناصره، وبذلك نستطيع أن يضمن استمراره وإسهامه في البناء الحضاري للأمة الإسلامية في ظل الحاجة إلى حصانة اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وإلى التعامل الحضاري الذكي مع التحديات المتعاظمة التي تواجه اللغة العربية وآدابها، وكيان الأمة الإسلامية.

وتستدعي هذه النتيجة أن يراجع المفهوم السائد للعلاقة بين اللغة العربية والإسلام، وبشكل خاص لدى غير العرب، لينظر إلى الوظيفة الحضارية للهدف الديني، فيفهم الدين على الوجه الصحيح، وهو أنه منهج حياة، فيوجه التخصص في اللغة العربية وآدابها ليستجيب لمتطلبات حياة الأفراد الذين يدرسونه والمجتمعات التي تقدمه في مؤسساتها التعليمية في طغيان أنشطة العولمة وهيمنة اللغات والثقافات التي تفعل فيها بشكل أكثر.

ولهذا تؤكد الدراسة ضرورة توجيه برامج هذا التخصص للاستجابة للمتطلبات المستجدة، كما تؤكد أهمية تكامله مع تخصصات أخرى، دون تفريط في الحفاظ على المكونات التخصصية الأساسية وتخصص ساعات ومساقات دراسية كافية له. وتؤكد كذلك أهمية أخرى وهي أن في تصميم برامج التخصص ما يضمن العمل الخاص أو التوظف في المؤسسات العامة للمتخصصين عقب التخرج.

ويستفاد من نتائج التحليلين ضرورة خضوع برامج التخصص للمراجعة العلمية المنتظمة لغرض التطوير والتحديث من أجل مواكبة المستجدات في المجال المعرفي المرتبط بالتخصص في اللغات وآدابها وثقافاتها، وتقوية التخصص على الصمود والاستمرار في ظل التطورات الاجتماعية والثقافية المتسارعة والمتقلبة.

وقد أفاد المتخصصون أفراد العينة بمقترحات مفيدة، ومنها: أن يتحقق هذا التزاوج في إعداد المناهج والمقررات التعليمية، وأن يكون أساسيا يمكّن الطلاب من مواكبة متطلبات العصر ومواجهة تحديات العولمة، وأن يوجه ليساند مكانة اللغة العربية بوصفها لغة عالمية ودينية، وأن يهدف لتحقيق الروابط بين المسلمين العرب وغير العرب، وأن يربط التخصص

بالمشاريع الحضارية والتنموية للدول التي تستضيفه، وأن لا يغفل عن العلاقة الأزلية بين اللغة العربية والإسلام، وأن يستفاد من إيجابيات العولمة في خدمة الأسلمة، وأن يعتنى في برامج التخصص بالتدريب والتطوير للأساتذة المتخصصين من أجل التعامل مع المستجدات العصرية.

ومما يقترح أيضا أن يكون التركيز في العمل بهذا الخيار المزدوج خارج العالم العربي نظرا لحاجة التخصص لدى غير العرب إلى التطوير، والتحديث، وضمان التوظيف بعد التخرج، وترقية الوضع الاجتماعي للمتخصصين، والحاجة إلى ربطه بالوسائل الحديثة المفيدة في الدعوة الإسلامية، وإلى ضمان استمرار التخصص في ظل التحديات المتعاظمة. أما في العالم فالخيار المزدوج مهم أيضا لتمكين اللغة العربية من أداء دورها الحضاري، وحصانتها، وترقية الوضع الاجتماعي للمتخصصين، وضمان فرص العمل لهم في مختلف أنشطة عصر العولمة.

ويقترح وضع كتب نموذجية تعكس نواحي الخيار المزدوج بين متطلبات العولمة والأسلمة في مختلف فروع التخصص، وتتجلى في المنطلقات النظرية والتطبيقية معا. كما يقترح أن يستخدم في تدريس التخصص ما يستجد من وسائل التقنية، وأن توجه البرامج نحو الاستجابة لاحتياجات المجتمعات التي يدرس فيها التخصص في اللغة العربية وآدابها، واحتياجات الأفراد للتوظيف في مختلف الوظائف في العصر الحديث، من تعليم، وسياحة، وإعلام، وتجارة، وتقنية، وخدمة اجتماعية، وما سواها.

ويقترح كذلك حسن التخطيط لبرامج التخصص من حيث هياكلها، ومكوناتها، وأهدافها، وأساليب التدريس فيها، ووسائل التقنية والاتصالات لتنفيذها. وكذلك دقة تحديد المنطلقات النظرية والخطوات العملية من أجل ضمان مستقبل زاهر للتخصص في ضوء تبني الخيار المزدوج.

الهوامش والمراجع:

[1] ينظر: IIUM Undergraduate prospects (2007/2008), International Islamic University Malaysia.

[2] ينظر: محمد شريف بشير، الإسلام الحضاري .. مشروع النهضة الماليزي، ٢/٣/٢٠٠٥.
http://www.alwihdah.com/view.php?cat=1&id=1374

[3] ينظر Faircloug, Globalisation of Discourse Practices, Globalisation Research Network- Programme text- January 1996 31-7-98.

[4] ينظر: Axford, Barrie, The GLOBAL System: Economics, Politics and Culture, Policy Press, Cambridge UK, 1995, p.29

[5] يقرأ في: أحمد بن محمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٢هـ. وأحمد شيخ عبد السلام، الاتصال اللغوي بين الشباب المسلم في ظروف العولمة، في: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، بحوث المؤتمر العالمي التاسع للندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، أكتوبر ٢٠٠٢م، ص٤٠٥- ٤٣٢ .

[6] نزار العاني، محددات أولية لمنهجية أسلمة المعرفة: نظرة مضافة، التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، السنة ٣، العدد ٣، ١٩٩٨م، ص٩٥- ١٢٨.

[7] ينظر في: أحمد شيخ عبد السلام، منطلقات إسلامية المعرفة في اللغة العربية وآدابها، بحث معدّ لمؤتمر عالمي: International Conference on Islamization of Human Sciences, 4-6 August 2000: "Islamization of Human Sciences: Strategies and Approaches".

[8] يراجع: IIUM Undergraduate prospects (2007/2008), International Islamic University Malaysia.

[9] دليل بكالوريوس العلوم الإنسانية في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الفصل الثاني- العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٧م.
IIUM Undergraduate prospects (2007/2008), International Islamic University Malaysia, pp.102-117.

[10] Sarjana Muda Bahasa Dan Linguistik, Fakulti Bahasa Dan Linguistik, Universiti Malaya, pp. 23-32.
Buku Panduan Pascasiswazah sesi 2007/2008 Post Graduate Handbook session (2007/2008), Faculty of Languages and Linguistics, Universiti Malaya.

[11] Panduan Prasiswazah sesi Akademik 2007/2008, Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), pp. 99-130.

[12] Buku Panduan sesi 2006/2007, Universiti Putra Malaysia (UPM), pp. 44-61.

[13] Panduan 2005/2006, Fakulti Pengajian Bahasa Utama, Kolej Universiti Islam Malaysia, pp. 22-27.

[14] ينظر: دليل كلية اللغة العربية ١٤٠٢- ١٤٠٣هـ، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

[15] ينظر: دليل الجامعة الأردنية، ١٩٨٢- ١٩٨٣م، عمان، الأردن، ص٦٩-٩٢.

[16] ينظر: Catalog, University of Sharjah 2004- 2005, United Arab Emirates.

أثر بحوث الأدب العربي الحديث ونقده في بناء حضارة الأمة: حولية كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر نموذجاً

أ. د. سيد علي إسماعيل
كلية الآداب والعلوم
جامعة قطر

لبحوث الأدب العربي الحديث، بوصفها أسلوباً فعالاً في انتشار اللغة العربية، وتحقيق الغايات النبيلة للأمة الإسلامية نتائج تسهم في البناء الحضاري للأمة العربية والإسلامية. والبحوث المقصودة هنا، هي البحوث الأكاديمية المنشورة في حوليات الكليات، لاسيما حولية كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر، بوصفها نموذجاً لهذه الدراسة.

نظرة عامة:

صدر العدد الأول من حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية بجامعة قطر عام ١٩٧٩م، باعتبارها منبراً للفكر، ومنارة للإيمان، ضمن فلسفة إسلامية عربية واضحة المعالم محددة القسمات. وهذه الحولية اهتمت بنشر الأبحاث العلمية الجادة الرصينة المرتبطة بقضايا المسلمين والعرب وقضايا الإنسان المعاصر.[١] ومنذ صدور العدد الثاني عام ١٩٨٠م، توجه اهتمام القائمين على الحولية نحو الجوانب الخليجية، وهو اتجاه رُؤي وجوب العناية به، لأن بيئة الخليج – رغم كثرة ما يصدر فيها من مجلات – تظل بحاجة إلى عناية ورعاية ودراسة، فالبيئة وقتئذ كانت بكراً، والقول فيها سيبقى جديداً، والكشوف في حياتها الاجتماعية والتاريخية والجغرافية والأدبية ستبقى رائدة.[٢]

وبعد مرور أربع سنوات – وفي العيد العاشر لجامعة قطر عام ١٩٨٤م – تبلورت خطة الحولية، واكتملت رسالتها التنظيرية في ثلاث دوائر، وهي: الأولى هي الدائرة القطرية، وقد انصرفت العناية فيها إلى البحث عن فكر قطر وأدبها وتاريخها وآثارها وطبيعة أرضها وأحوال مجتمعها وماضيها وحاضرها، والدائرة الثانية هي الدائرة الخليجية التي تكمل صورة قطر في محيطها الواسع، أما الدائرة الثالثة فهي الدائرة العربية التي تبحث في الفكر العربي

الإسلامي في شتى مناحيه تراثاً ومعاصرة.[٣]

وظلت الحولية تسير على منهجها العلمي – المعتمد على الدوائر الثلاث السابقة – طوال عشرين سنة حتى العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، عندما بدأت جامعة قطر في التطوير بهدف إعداد خريجين مؤهلين ومزودين بالمعرفة، وأساليب البحث والمهارات والخبرات التي تُلبي احتياجات المجتمع القطري. وقد امتد التطوير إلى الكليات، إذ تم دمج كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية مع كلية العلوم في كلية واحدة سُميت كلية الآداب والعلوم، فأدي هذا الدمج إلى تغيير اسم مجلة كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، إلى اسم جديد هو: (مجلة جامعة قطر للآداب) التي صدر منها عدد واحد فقط عام ٢٠٠٥م،[٤] ومن ثم توقفت عن الصدور، أملاً في إصدارها بشكل يتناسب مع خطة الجامعة في التطوير. وهكذا نلاحظ أن الحولية صدرت طوال ثلاثة عقود – تقريباً – ويُمكن تقييم بحوثها في مجال الأدب الحديث ونقده، لمعرفة مدى إسهام هذه البحوث في تحقيق الغايات النبيلة للأمة الإسلامية، وإسهامها في البناء الحضاري للأمة العربية والإسلامية.

في مجال الرواية:

أول مجال أسهمت فيه بحوث الأدب الحديث، كان مجال الرواية، وتحديداً رواية مريود للطيب صالح. وهذه الرواية تدور أحداثها في لوحات عدة تتناول حياة الإنسان السوداني في القرية، ولكنها في الوقت نفسه تستغل الأسطورة استغلالاً فنياً، ومن خلال الدراسة التحليلية حاول الباحث الكشف عن الرؤية التي يصدر عنها الكاتب، المتمثلة في صراع الإنسان العربي المعاصر، وسط حضارتين؛ أي تصوير أزمة المثقفين في وطننا العربي التي تنتهي بموقف يصور الانسجام بين الدين والدنيا. فالإنسان المتمرد – في الرواية – ظن نفسه إلهاً صغيراً ففرت منه الدنيا، وفقد نعمة الدين وكتب عليه القلق الأبدي، برغم جبروته.

إن محاولة إثبات الحقائق الدينية بالفرضيات والنظريات العلمية القائمة حالياً لا تخدم الدين، لأن الحقائق العلمية نسبية قابلة للنقد والتغيير – على الرغم من ثبوت القوانين – وهي تفسيرات لظواهر طبيعية، إلى أن يظهر مزيد من الظواهر تعجز عن تفسيره. أما الحقائق الدينية فهي مطلقة تعتمد على الإيمان ولا تخضع للتعديل، فما هو من عند الله يمكن إثباته برأي المفكرين أو تجارب الباحثين، ولا تعارض بين أن يؤمن الإنسان وأن ينعكس إيمانه على أخلاقه وسلوكه الاجتماعي وبين أن يفكر علمياً في أمور الحياة، وأن يبحث بأسلوب علمي ويطبق نتائج الأبحاث تطبيقات تكنولوجية وطبية وزراعية وغير ذلك لخير الإنسانية. فالرواية تؤكد على أن أساس العلم التشكيك وأن أساس الدين الإيمان.

وتؤكد الرواية – أيضاً – على أن الإنسان مهما بلغ به العلم ينظر حوله، فإذا هو أمام غموض يلفه كأنه الإنسان البدائي، إنه ذرة في هذا الكون اللامتناهي، ولم يكتشف بعد إمكانيات السيطرة على مخاوفه، ولم يكتشف عقله بعد الحلول لكثير من معضلات الفكر، وهذه الحيرة الحزينة أو هذا الحزن الحائر يمثلان – ضعف الخائف من صديق – وهو العلم – يمكن أن يغدر به. فسيطرة الغرب – العلم – على الدنيا زادت مأساة الإنسان فصولاً، وسيطرة الشرق – الدين – على الدنيا لا تحل المشكلة لأنَّنا لم نحلها في بيئتنا، والهوة تتسع وتتسع. وهكذا طرح الطيب صالح المشكلة في روايته وتركها علامة استفهام كبيرة، أشبه ما تكون بإدانته للعصر، وكانت مريود قمة المأساة التي يعيشها الإنسان في الشرق، وربما في الغرب أيضاً، هذا الإنسان المثقف والمفكر.[٥]

في مجال الأدب الخليجي:

أول دراسة في مجال الأدب الحديث المتعلق بالخليج العربي، كانت دراسة تحليلية اجتماعية أدبية، تهدف إلى إبراز ملامح الشخصية الخليجية، عن طريق شعراء الإحياء في الخليج، أمثال: صقر الشبيب وخالد الفرج من الكويت، ومحمد بن عيسى الخليفة وعبد الرحمن المعاودة من البحرين، وأحمد يوسف الجابر وابن درهم من قطر الذين تناولوا قضايا الوطن العربي نتيجة تأثر البيئة الخليجية بأحداثه، وكأن الجميع ينبضون عن قلب واحد مهما تباعدت أطرافه أو شغلته الشواغل. لذلك نجد شعراء الإحياء في الخليج، خلال الربع الثاني من القرن العشرين لا يتناولون القضايا السياسية والاجتماعية من موقف إسلامي واضح، ولكنهم يحتفلون بالمناسبات الدينية كذكرى المولد النبوي والإسراء والمعراج وحلول شهر رمضان أو العيدين ... الخ، وإن كانت هذه المناسبات تثير أشجانهم حيناً وغضبهم حيناً آخر حسب رؤيتهم لأحوال المسلمين.

ثم كانت النقلة بعد اكتشاف البترول واستغلاله أشبه بالمفاجأة، وتعقدت الحياة، مما غلّب الجوانب المادية وأوهى عُرى الروابط، فتراجع المفهوم القبلي وبدأ مفهوم الأسرة يحتل وضعاً جديداً، لأن التجمعات تبدأ في الذوبان في المدن الكبيرة. وترتب على هذا أن أصبحت قيم التعليم قيماً أساسية، ثم ظهرت النزعة الفردية نتيجة الإحساس بالذات على أثر ارتفاع الأجور من ناحية، والاستغلال الاقتصادي من ناحية أخرى. وبعبارة أخرى أصبح على الفرد أن يواجه زحام الحياة وحده، وأن يواجه التطورات السريعة وحده، مما جعل التكيف مع الحياة الجديدة أمراً بعيد المنال، وظهرت حالة من القلق تتميز بها النقلات الاجتماعية في الحضارات. ومن هنا ظهر تيار جديد في الشعر عرف فيه النقاد سمات الرومانسية، لم تعد موضوعات الشعر

مديحاً وهجاء وفخراً ورثاء، ولكنها أصبحت حديث النفس، ونجوى الذات الضيقة بالواقع التي تحلم بالمدينة الفاضلة، وترتب على هذا أن الجهارة الخطابية لم تعد واضحة؛ فرقة الألفاظ حلت محل الجزالة والهمس بدلاً من الخطابة. فالجملة الشعرية ليست جملة منطقية، ولكنها تعبير جمالي ينقل تجربة وجدانية يهمس بها الشاعر إلى رفيقه أو إلى ذات نفسه، ولم تعد القصيدة تُكتب لتنشد ولكنها تُكتب لتقرأ، والأحزان التي تحيط بالشاعر ليس لها تعليل شخصي مباشر، وإنما هي نتيجة ضغط الحياة وكثرة تحدياتها وإحساس الفرد بالحيرة أمام المتغيرات المادية، فلا ملجأ له سوى العواطف عزاءً عن الواقع، وإلى الطبيعة عزاءً عن المدينة، وإلى الماضي عزاءً عن الحاضر. وقد عبر الكثيرون عن رغبتهم في العودة إلى حياة البساطة، إلى الخيمة والناقة .. الرمزين الخالدين للبدوي.

والواقع أن منطقة الخليج التي شهدت التيار الرومانسي في أعقاب ظهور النفط، شهدت مولد التيار الواقعي الذي ارتبط بالشعر الحر يساير التيار الرومانسي في مرحلة من مراحله. وكلما تقدمت الأيام ركد التيار الرومانسي، وازداد تدفق التيار الجديد حتى غلب على الموقف الأدبي في الخليج. ومنذ الصدمة الحضارية والتوتر حتى معايشة الواقع ومحاولة التأقلم بقيت عناوين الدواوين تحمل مدلولاً خليجياً في كثير من الأحيان مثل: (نفحات الخليج) لعبد الله سنان و(أغاني البحار الأربعة) لعبد الرحمن رفيع، و(المبحرون مع الرياح) لخليفة الوقيان، و(أنين الصواري) لعلي عبد الله خليفة، و(مذكرات بحار) لمحمد الفايز، و(من أغاني البحرين) لأحمد محمد الخليفة، و(أشعار من جزيرة اللؤلؤ) لغازي القصيبي.[٦]

ومن رحاب الشعر انتقلت الأبحاث إلى مجال القصة القصيرة التي أبانت عن موقف الجيل الجديد من الجيل القديم، جيل تربى ونشأ لا يقتنع بشيء من التقاليد إلا إذا أثبت منهج الحياة الحديثة صلاحيته بعد إعمال الفكر، أما التسليم بالأمور لمجرد أن الآباء ورثوها، فلم يعد الموقف مقبولاً في عصر التطور السريع والتفكير العلمي الذي يناقش كل شيء، ومن هذا المنطلق كان منطق الفتاة الشابة وهي تتأفف من محاصرة التقاليد لها في كل حركة وكل خطوة وكل موقف حتى تكاد تختنق. إن هذه اللمسات السريعة التي تمسها وهي تجري كأنها تحاول الهروب من واقعها، تجعلنا ندرك بعض زوايا هذا الحصار الذي تتحدث عنه هذه القصص، مثل: غلاء المهور والمباهاة بها حتى أصبحت هذه المغالاة عقبة في سبيل زواج العديد من الفتيات، وزواج الأقارب كأنه القدر المحتوم، أو كأن الفتاة لا رأي لها في شريك حياتها، ومشكلة دراسة الفتاة في الخارج أو إكمال دراستها.

ولكن الفتاة الجديدة لا تقف أمام هذه العوائق مكتوفة اليدين، فهي ابنة عصرها، كما كانت أمها ابنة عصرها، وعصرها علمها أن تكون قوية الإرادة واعية لحقوقها وواجباتها.

وإذا كانت قد أدركت في النهاية أن كثيرين من شباب أوروبا الذين حسدتهم يعيشون تائهين ضائعين، وأن أعلى نسبة انتحار موجودة عندهم في الغرب، وأن المرأة الغربية ربما تحسد المرأة الشرقية لأنها تجد من يهتم بها، فإنها في الوقت نفسه لم تسلم بالكثير من تقاليدنا، وهي قادرة على مناقشتنا بموضوعية ووعي حتى تقنعنا أو نقنعها، إن الشخصية الرئيسة – في القصص – تقول الكثير، وإن كانت حركتها ذهنية في أكثر الأحيان، لأن الحدث هو الذي أعاد إليها توازنها، ولإدراكها أن من عاداتنا وتقاليدنا ما ينبغي أن يستمر لأنه في صالح الفتاة نفسها، وهذا الحدث هو معرفتها أن خطيب شقيقتها يعاملها معاملة الأخت الصغيرة المتمردة لا أكثر ولا أقل، وإحساسها بأن الغرور دفعها إلى توهم أمور بعيدة عن الواقع، ومن ثم عادت إلى واقعها ورأت الأمور بوضوح أكبر.

إن ظهور القصة القصيرة في قطر – والخليج بصفة عامة – يعد مؤشراً مهماً في تطور التجربة الثقافية والفكرية، بعد أن بدأت المرحلة التقليدية المرتبطة بفن الشعر تستنفد موروثها من الأساليب والمضامين، حيث استجدت كثير من الموضوعات التي قد تتوفر للشعر القدرة على استنباطها، الأمر الذي جعل من ظهور فن القصة القصيرة وغيره من الفنون النثرية الحديثة، ظرفاً تاريخياً، حيث يتجه إلى التفاعل مع ما يتدفق في المجتمع من عوامل مختلفة يرتوي منها هذا اللون الفني فتتضح ظواهره.[٧]

بعد الشعر والقصة يأتي المسرح الذي يُعد الضلع الثالث في الأدب الحديث خليجياً، من خلال مجموعة من النصوص المسرحية، التي تتناول المشاكل الاجتماعية بشكل تسجيلي، أو بتعبير آخر تنقل بعض هذه المشاكل نقلاً فوتوغرافياً، وقد انحصرت معظم هذه المسرحيات أو المشاكل التي تناولها الكُتاب في مشاكل الزواج، وغلاء المهور والجوانب السلبية في بعض الموظفين والإدارات، وبعض مظاهر الانحراف لدى الشباب ونحو ذلك من المشاكل الظاهرة على السطح، والتي لا تتطلب من الكاتب سوى التقاطها وتسجيلها، ثم عرضها بأسلوب تقريري غالباً ما يقوم على السخرية.

وقد وقفت الدراسة عند مجموعة من النصوص المسرحية تستجلي منها بعض القضايا الفكرية والاجتماعية والقومية التي تشغل الكُتاب وتوجهاتهم الحضارية، فهي تشكل توجهاً جاداً وتطرح قضايا ومواقف تمس جوانب مختلفة من حياتنا العربية المعاصرة، وتعبر عن تلك التطلعات والطموحات والآمال التي ينشدها الإنسان العربي، ليتجاوز بها واقعه الحالي إلى آفاق المستقبل المشرق، كرد فعل للغزو الحضاري الغربي الذي يحمل الكثير من القيم والأعراف والنظم التي لا تتلاءم في الكثير منها مع القيم والعادات والأعراف الإسلامية والعربية. من هنا تتولد المعاناة، ويتفجر الصراع الفكري والنفسي والحضاري، ليس بين

حضارة وحضارة فحسب، بل بين أبناء الحضارة الواحدة أو الأمة الواحدة.

فمسرحية "ها الشكل يا زعفران" لعبد الرحمن المناعي، بطلها شخصية تتسم بالطيبة إلى حد السذاجة، وفي الوقت نفسه هي رمز للرجل المثابر المنتج أو المواطن الصالح في مجتمعه، وهي أيضاً معادل موضوعي أو رمز للشعب الذي يمثل الطيبة والعطاء والقناعة، وفي الوقت نفسه تكون ضحية للانتهازيين والوصوليين. ونتوقف عند نقطة لها مدلولها العميق في هذه المسرحية ونعني بها لجوء زعفران إلى المقبرة فبالرغم من أنه ظاهرياً قد وُجد في هذا المكان بطريق الصدفة، إلا أن مدلول اللجوء إلى المقبرة – في الغالب – يوحي باليأس والقنوط والهروب من مواجهة الواقع، ويشكل الانهزامية أمام قوى الاستبداد والقهر والتسلط. ولكننا في هذا الموضع نجد أن المؤلف قد اتخذ من هذا الموضوع بالذات نقطة للانطلاق والتحدي والمواجهة. فمن بين قبور الموتى يبدأ الكفاح ومن هناك كانت بداية التغيير التي كشفت الزيف والنفاق والابتزاز وكل السبل الملتوية التي تتمثل في الأنانية والوصولية. ومن هنا بدأت الحياة الحقيقية التي يجب أن يحياها الإنسان، حياة تسودها العدالة والحرية وتخلو من النفاق والابتزاز والأنانية.

وفي مسرحية "الصغير والبحر" لصالح المناعي، نجد اغتراب الشخصية الذي هو نتيجة للصراع بين ما هو ذاتي وما هو واقعي. أو الاغتراب الفكري الذي هو نتيجة للقهر والطمس الناجم عن خضوع شخص ما، لشخص آخر يمارس نفوذه وإرادته على تلك الشخصية. وفي مسرحية "يا ليل يا ليل" لعبد الرحمن المناعي، نجد المؤلف يحاول أن يعري بعض السلوكيات المنحرفة، ويجسد تلك السلبيات التي تعيشها بعض النماذج البشرية. فالمصالح الشخصية والانتهازية هي التي تتحكم في مواقف الكثيرين من شخصيات المسرحية – وعندما يغيب صوت الضمير الحي – فـ(مبارك) عندما ينضوي تحت لواء أبي مسعود لم يكن ذلك عن إيمان بمبدأ أو دفاع عن عدالة، وإنما كانت تحكمه مصلحة شخصية وهو حبه (لفرحة) التي وجد أن أبا فلاح قد استولى عليها، من هنا نجده وقف إلى جانب أبي مسعود. ولكن التوجه الفكري عند الكاتب يرفض هذا الوضع، فهو نتيجة للتقاعس والتواكل والكسل الذي يعيشه هؤلاء الناس، وإن التغيير لابد أن يأتي من داخل نفوسهم. وهذا الموقف نفسه نجده يتكرر عند الكاتب في مسرحيته "حكاية حداد" حيث نجده يركز على موضوع التواكل والتقاعس والروح الاتكالية التي يتسم بها بعضهم، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى التبعية. أما فكرة مسرحية "المتراشقون" لغانم السليطي، فتدور حول تصوير المأساة القومية التي يعاني منها المجتمع العربي وهي الخلافات والتناقضات السائدة في المجتمع العربي، وانعكاس هذه المشاكل والخلافات بآثارها السلبية على المواطن وعلى المجتمع بأسره.[٨]

ونختتم هذا المجال بدراسة مهمة رصدت موقف الشعراء الأوائل في الخليج العربي تجاه القضايا العربية، ومدى تفاعلهم تجاهها. وأول قضية برزت في هذا المضمار كانت قضية التحرر، عندما قام الشاعر الإماراتي صقر القاسمي بدعوة الشباب العربي إلى البذل والفداء لكي يستعيدوا مجد الأمة، وتتحرر بلادهم من السيطرة الأجنبية، قائلاً:

راية الحق يا شباب البلاد ... مزقتها بالغدر كف الأعادي
والفخار العظيم بكفيه ذلاً ... أن توالت على علاه الأيادي
سنحت فرصة الوثوب وحانت ... ساعة الفتك بالظلوم المعادي

ويستثمر الشاعر تاريخ الأمة، فيذكِّر الشباب بأمجاد أسلافهم وبطولاتهم وسيادتهم على الأمم، لكي يستثير هممهم. فمن قصيدة له يتحدث فيها عن حال الأمة وتقاعسها، وخضوعها للسيطرة الأجنبية، وانشغال بعض أبنائها بحياة اللهو والترف، في حين أن أوطانهم نهباً للمستعمر:

وساءني أن أرى قومي نفوسهم ... عن مطلب الحق لفت بأحقاد
واشغل الترف المعتوه قادتنا ... وغرهم لؤلؤ في كف صياد
لو في الأكف سيوف الهند لحن لما ... كان ابن آوى مهيباً بين آساد

ويرتفع صوت الشاعر الإماراتي سالم العويس في دعوته التحررية، ومعاناته القومية، وثورته ضد التقاعس والتخلف الذي تعيشه الأمة العربية، فالشاعر رغم ثقافته التقليدية، والعزلة التي عاشها مجتمعه آنذاك، إلا أنه كان يواكب قضايا التحرر والثورات التي كانت تتفجر في مختلف المناطق من الوطن العربي. ففي قصيدته (الحرب الصليبية الجديدة) تتوقد عاطفة الشاعر بتلقائية مباشرة لتعبر عن روح ثائرة ضد الواقع المؤلم، قائلاً:

يا من غزانا أتنجو من أراضينا ... فإن نجوت فما تدري بماضينا
قتل النبيين لن ينساه غابرنا ... وما نسيناه فادروا كيف تبنونا
كنا على الروم قمنا يوم ثورتنا ... وما علمنا لكم إذ ذاك ملعونا

ومن البحرين ينطلق صوت الشاعر أحمد محمد الخليفة متغنياً بأمجاد الشرق، داعياً إياه إلى الثورة على الظلم والاضطهاد، وإن ذلك لن يتحقق إلا برفع راية الجهاد والكفاح:

صرخة دمدمت على الغبراء ... خضبت جبهة السني بالدماء
دكت السهل بالدوى وهزت ... فجوات الجبال بالأصداء

ويواكب الشاعر الكويتي عبد الله زكريا الأنصاري تطلعات هذه الأمة وطموحاتها، فيتخذ من شعره وسيلة في الكثير من المناسبات للتغني بآمالها وتطلعاتها، حاثاً إياها على الصحوة،

والأخذ بأسباب النهضة:

يا بني العرب والعدو مجد ... ليس تنحو أوطاننا بالنواح
ما عليه إذا استباح ضراماً ... أي لوم، وما له من جناح

ومن هنا نجد أن بعض الشعراء قد استغل المناسبات المختلفة لكي يوقظ الإحساس الوطني، ويحاول الربط باستمرار بين أبناء الأمة الواحدة، فها هي جريمة العدوان الثلاثي على مصر تهز الإنسان العربي هزاً عنيفاً، ويقف الشعراء الخليجيون – رغم وقوع بلدانهم تحت نير الاستعمار آنذاك – منددين بالاستعمار الغربي، داعين إلى مساندة مصر والوقوف معها. فالشاعر الكويتي عبد الله سنان محمد يرتفع صوته بهذه المناسبة مشيداً بالبطولة والبسالة التي أبداها أبناء مصر، قائلاً:

اليوم يومك بور سعيد ... يوم تمثل في الوجود
يوم على صفحاته ... نقشت علاه يد الخلود

أما قضية الوحدة العربية، فقد ظلت أمنية الإنسان العربي على امتداد الخارطة العربية، وتحولت الأمنية إلى حلم من الأحلام لدى المواطن العربي. وكان للشعراء في الخليج وفي فترة مبكرة دور واضح في دعوتهم لهذه الوحدة، فها هو الشاعر خالد الفرج تؤرقه أحلام الوحدة، وهو يتغنى بها ويدعو إلى هذه الوحدة، ويتمنى لو أن (بسمرك) قد ظهر في هذه الأمة ووحدها، كما وحد الأمة الألمانية، يقول في قصيدة نظمها عام ١٩٢٦م وبعث بها إلى أحد أصدقائه:

عرج بنا نحو الخيال فإنه ... رحب المجال لذيذة خطراته
هل في الجزيرة غير شعب واحد ... قد مزقت بيد العدا وحداته

والشاعر صقر الشبيب يرى أن مصير الأمة مرتبط بوحدتها، وأنها بلا وحدة ضياع، كما في قصيدة نشرها عام ١٩٣٨م، إذ يقول فيها:

ستبقى على الأحقاب حقباً إلى حقب ... خيالاً على رغم المنى وحدةُ العُرب
وأيُّ أمور الناس وحدَّ بينهم ... إذا لم توحد بينهم شدة الخطب

وكان للوحدة المصرية السورية، وإعلان الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٥٨م أثره الواضح على نفوس هؤلاء الشعراء، فأشاد الكثيرون منهم بهذه الوحدة، ودبجوا الكثير من أشعارهم في مدح الزعيمين – جمال عبد الناصر، وشكري القوتلي – لدورهم في بزوغ هذه الوحدة، التي كانت حلماً فأصبحت حقيقة، يقول الشاعر صقر بن سلطان القاسمي:

قف وأحن رأسك هيبة وجلالاً ... حي الذي بالأمس كان محالا

أشرقت يا فجر الجهاد ولم تعد تلقى لديك الحادثات مجالا

ويهز إعلان الوحدة بين مصر وسوريا شاعر الكويت صقر الشبيب، فيعتبرها المنجي والمنقذ لهذه الأمة، وأنها الخطوة الصحيحة التي بدأت بها أمة العرب للحفاظ على وجودها وتقرير مصيرها، وحماية حقوقها من الأطماع، فيقول:

بين شكري وجمال العرب خير حلف موصل للأرب
أتبعاه باتحاد صارف مثل ما نهوى صروف النوب

وهكذا نجد هؤلاء الشعراء من أبناء المنطقة، قد تجاوبوا وتفاعلوا مع أحداث وطنهم العربي في كل مناسبة قومية. فإنشاء الجامعة العربية عام ١٩٤٥م كان له أثره في نفوس الشعراء، وهم يرونها دعامة وأساساً لوحدة عربية منشودة، فالشاعر سالم العويس يرى أن الجامعة بارقة أمل في زمان مظلم، ضاع فيه العالم العربي بين التمزق، ونزوات الحاكم الفرد، فتقاسمته الأهواء والأنانية، وغزته المطامع الاستعمارية، وإن إنشاء الجامعة بارقة أمل:

حيوا الجامعة العروبة مجدها وبريقها بين الزمان المظلم
برق يسوق إلى مراكش غيثه ليشد من ذود الشقيق المرغم

والملاحظ أن منظور الوحدة العربية عند هؤلاء الشعراء ينطلق من مفهوم إسلامي بالدرجة الأولى، وإن وحدة العرب هي عزة للإسلام والمسلمين. ولسنا بحاجة إلى التدليل على ذلك فكل النماذج الشعرية التي تتناول قضية الوحدة أو قضية التحرر، تتخذ من تاريخ الإسلام ودور الرسول ﷺ في توحيد الأمة منطلقاً لمعالجة الحاضر، واستثارة المشاعر، وبث الوعي بين أبناء الأمة لكي تسترد حقوقها، وتحافظ على شخصيتها الإسلامية العربية.

أما قضية فلسطين فكان لها النصيب الأكبر، حيث تجسدت عند الشاعر سالم العويس في رسم صورة اليهودي الذي جُبل على الغدر والخيانة منذ القدم، والشاعر يمزج موقفه السياسي في الطرح ببعض الحكم التي تثير الهمم وتحيي الآمال في استعادة الحق لأصحابه:

خذ بالهوى والحق أخذة مؤمن واترك هداية من يقيس ويحسب
ظل اليهود عن الصراط وأدبروا إن اليهود إلى الخيانة أقرب

أما صقر القاسمي فإن اغتصاب فلسطين وتشريد شعبها، واضطهاد أهلها، كان يمثل عنده قمة المأساة في تاريخ العرب، ولذلك حفل ديوانه بالعديد من القصائد التي تصور هذه المأساة وتستحث العرب على الثورة، وإعلان الجهاد لتحرير فلسطين، وغالباً ما يربط القاسمي موقفه من الواقع بذكريات الماضي المجيد ودور البطولات العربية. ففي إحدى قصائده يتناول فيها مأساة فلسطين منطلقاً من معركة اليرموك الخالدة مخاطباً فيها خالد بن

الوليد، ومتمنياً لو يعود مرة أخرى ليقود جحافل المسلمين لإنقاذ فلسطين. أما الشاعر العماني السيد هلال بن بدر البوسعيدي، فتهزه مأساة فلسطين وضياعها فيستصرخ بني قومه، ويدعوهم إلى إنقاذها، ويعاتب العرب على قبولهم بالهدنة بعد أن شحذوا الهمم واستعدوا لاسترداد الحق. ولكنهم تراجعوا واختلفوا.[٩]

التأريخ بالشعر:

نشرت الحولية دراسة مميزة بعنوان "أهمية الشعر في دراسة التاريخ الفلسطيني المعاصر"، أبان فيها كاتبها مدى أهمية الشعر في دراسة تاريخ فلسطين المعاصر، وعما إذا كان هذا الشعر مجرد عامل مساعد في دراسة التاريخ، كما تساءل: هل كان الشعر مجرد تعبير فني عن مأساة فلسطين أم أنه كان يتضمن تسجيلاً صادقاً لأحداثها؟ وفي محاولة للإجابة عن هذا السؤال، وجدنا المؤلف يرصد أحداثاً ووقائع تاريخية تم تسجيلها بالشعر أكثر مما سجله التاريخ عنها، ومن أمثلة ذلك:

قبل أن يصدر تصريح بلفور بخمسة أعوام نجد قصيدة لشاعر فلسطيني هو سليمان التاجي الفاروقي ينبه فيها العرب من أخطار الصهيونية ويدعوهم إلى مقاومتها، ويشير الشاعر إلى أن العرب في فلسطين قد استمرأوا النوم واستكانوا لحياة الذل، ويدعوهم الشاعر إلى اليقظة والتنبه والمحافظة على بلادهم. ولا شك أن ذلك يرسم لنا صورة صادقة عن تلك السلبية التي اتسمت بها مواقف عرب فلسطين في ذلك الوقت وهو ما يدفع المؤرخ إلى محاولة البحث عن أسباب لتلك الظاهرة.

ومثال آخر، في ١٩١٨/٧/٢٤م أقيم احتفال في القدس لوضع حجر أساس الجامعة العبرية حضره الجنرال اللنبي وبعض الشخصيات العربية المهمة. وقد وضع كل من مفتي القدس (الشيخ كامل الحسيني) والمطران حجراً من أحجار الأساس. وهذه الواقعة – أي مشاركة مفتي القدس في وضع حجر أساس الجامعة العبرية – لم ترد في أي مرجع من المراجع التاريخية العربية التي عاصر مؤلفوها ذلك الحدث، لكنها وردت في قصيدة لشاعر هو وديع البستاني، قال فيها:

أفتني بالله بالكعبة بالحجـ ... ـر الأسود بالركن الأغر
إن علت في عزها شامخة ... فوق رأس الطير تلهو بالعبر
وغدت جامعة عبرية ... ونهى الحاخام فيها وأمر
أيقول الشيخ والقس اتئد ... إن للمطران والمفتي حجر

مثال ثالث: راجت في فلسطين خلال سنوات العشرينيات سياسة التصريحات والنداءات

والمؤتمرات وتقديم المذكرات، ولم تتجه القيادات الوطنية إلى محاولة بناء اقتصاديات البلاد أو إعداد خطة لمواجهة تلك الغزوة الاستعمارية. ولم تكن اللجنة التنفيذية العربية التي كانت تدير الحركة الوطنية تملك في كثير من الأحيان غير تقديم المذكرات، حتى أن أحد أعضاء اللجنة الملكية التي ذهبت إلى فلسطين عام ١٩٣٦ للتحقيق في أسباب الثورة سأل الدكتور حسين الخالدي عن وظيفة اللجنة التنفيذية، فأجابه (تقديم الشكاوى الكثيرة والاحتجاجات). وفي قصيدتين عن هذا الموضوع – لإبراهيم طوقان وعبد الرحيم محمود – يتبين لنا كم كان الشعر معبراً عن تلك الظاهرة التي ظلت سائدة أكثر من عشرة أعوام. وها هو إبراهيم طوقان يعبر في صدق عن هذه الظاهرة، فيقول:

يا رجالَ البلاد يا قادة الأمة ماذا دهاكمُ ودهاها؟
هل لديكم سياسة غير هذا القول يحيي من النفوس قواها
صكت الألسنُ المسامعَ حتى لقيت من ضجيجكم ما كفاها
عرف الناس والمنابرُ والأقلامُ أفضالكم فهاتوا سواها
كلكم بارعٌ بليغٌ – بحمد الله – طبٌ بحالنا ودواها
غير أن المريض يرقب منكم هذه الجرعة التي لا يراها
كان أولى بكم لو أن مع القول فعالاً محمودةً عقباها
مثل القول لا يؤيده الفعل أزاهيرُ لا يفوح شذاها

أما عبد الرحيم محمود فيعبر عن تلك الظاهرة قائلاً:

قدمتمُ – قبل أيام – مذكرة إلى الحكومة يا قوم الزعامات
يا ليت أنّا عرفنا ما يطرزها من المعاني ومن سامي العبارات

مثال رابع: ظاهرة أخرى أحسن الشعراء التعبير عنها وتقييمها، وهي ظاهرة بيع الأراضي في فلسطين. فلقد ذكرت المصادر والمراجع المعاصرة أن معظم الذين باعوا الأراضي من عرب فلسطين كانوا من الأغنياء، وها هو إبراهيم طوقان يؤكد هذه الحقيقة في منظومة شعرية، فيقول مصوراً ما حدث موجهاً قصيدته إلى بائعي الأراضي:

باعوا البلاد إلى أعدائهم طمعاً بالمال لكنما أوطانهم باعوا
قد يعذرون لو أن الجوع أرغمهم والله ما عطشوا يوماً ولا جاعوا

مثال خامس: كان زعماء فلسطين قد اتفقوا عام ١٩٣٣ على القيام بمظاهرة سلمية في جميع مدن فلسطين بعد صلاة الجمعة يوم ١٣ أكتوبر، وقامت المظاهرة فعلاً يتقدمها رجال البلاد وزعماؤها. وألقت الشرطة القبض على بعض الشخصيات الوطنية حيث حاكمتهم وصدر الحكم بحبسهم ستة أشهر أو التعهد بعدم تكرار ذلك. وقد وقّع الجميع على التعهد وتم الإفراج

عنهم ما عدا الشيخ عبد القادر المظفر الذي فضل السجن ستة أشهر عن توقيع شهادة بحسن السير والسلوك للحكومة البريطانية المنتدبة في فلسطين. والشيخ عبد القادر المظفر نموذج من النماذج الفلسطينية الصلبة التي كان لها مواقفها ضد الاستعمار البريطاني، لكن بعض المراجع الأساسية لم تشر إلى موقفه الوطني بينما اكتفت مراجع أخرى بإشارة عابرة، لكن الشعر الوطني يبرز هذا الموقف الثوري ويمجد دور هذه الشخصية الوطنية المغمورة:

أحرارنا قد كشفتم عن بطولتكم ... غطاءها يوم توقيع الكفالات
أنتم رجال خطابات منمقة ... كما علمنا، وأبطال احتجاجات
وقد شبعتم ظهوراً في مظاهرة ... مشروعة وسكرتم بالهتافات
ولو أصيب بجرح بعضكم خطأ ... فيها، إذا لرتعتم بالحفاوات
بل حكمةُ الله كانت في سلامتكم ... لأنكم غير أهل للشهادات
أضحت فلسطين من غيظ تصبح بكم ... خلوا الطريق فلستم من رجالاتي
ذاك السجين الذي أغلى كرامته ... فداؤه كل طلاب الزعامات

مثال سادس: واقعة أخرى تتعلق بإعدام الشيخ فرحان السعدي عام ١٩٣٧ خلال الثورة الفلسطينية ٣٦-١٩٣٩م، والشيخ فرحان مناضل فلسطيني تجاوز السبعين من عمره، وكان يقود إحدى المجموعات الفدائية عندما قبضت عليه السلطة وقدمته للمحكمة بتهمة حيازة بندقية. وقد نفذ فيه الإعدام وهو صائم في شهر رمضان، وقد رفض هذا المناضل تناول طعامه قبل إعدامه ولم يطلب إلا أن يعطى فرصة لصلاة ركعتين لله. هذا الحادث لم يشر إليه كثير من المراجع العربية الأساسية، وأشار بعضها إليه إشارات عابرة، بينما اهتم كتاب قليلون بذكر هذه الواقعة وآثارها بشيء من التفصيل. هذه الواقعة المهمة يترجمها الشاعر عبد الكريم الكرمي في إحدى روائعه الشعرية، فيقول:

هل تشهدون محاكم التفتيش في العصر الجديد
قوموا اسمعوا من كل ناحية يصيح دم الشهيد
قوموا انظروا القسام يشرق نوره فوق الصرود
يوحي إلى الدنيا ومن فيها بأسرار الخلود
قوموا انظروا (فرحان) فوق جبينه أثر السجود
يمشي إلى حبل الشهادة صائماً مشي الأسود
سبعون عاماً في سبيل الله والحق التليد
خجل الشباب من المشيب بل السنون من العقود

وهكذا كانت القضية الفسطينية هي القضية التي هزت ضمير الشعر العربي في تاريخنا المعاصر، فانفعل بها الشعراء وتأثروا بأحداثها فقدموا لنا شعراً وطنياً جديراً بالتأمل والتحليل وفهم دلالاته. ومع قناعتنا بأن الشعر ليس علماً أو تاريخاً، وأنَّه ليس من أهداف الشاعر أن يؤرخ لما ينفعل به من أحداث، لكن العمل الأدبي لا يمكن أن ينفصل عن مجتمعه. فالشاعر مثل كل فنان يحس بما يدور حوله من أحداث ويتأثر بها وقد يؤثر فيها، وهو يتابع تطورات مجتمعه أو عصره، ويحاول استشفاف المستقبل، وكلما كان الشاعر صادقاً مع نفسه قريباً من مجرى الأحداث أعطى للمؤرخ فرصة طيبة للاستفادة من شعره في إضافة بعض الحقائق، أو في تحليل بعض الوقائع أو تفسيرها أو إبرازها، أو في الربط بين الظواهر التاريخية المختلفة، سواء كانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية. ولقد كان الشعراء الذين اعتمدت الدراسة على شعرهم قريبين من مركز الأحداث، بل إن بعضهم شارك في صنعها بشكل أو بآخر. فعبد الرحيم محمود مثلاً لم يكن مجرد شاعر ينفعل بقضايا أمته، بل كان أحد المناضلين في ثورة ١٩٣٦-١٩٣٩م، وأحد مستشاري عبد الرحيم الحاج محمد أبرز القيادات الفسطينية خلال تلك الثورة. وفضلاً عن ذلك فقد كان هؤلاء الشعراء من الذين عرفوا بصدق وطنيتهم، وعدم مهادنتهم للاستعمار أو الصهيونية، ولم يتقربوا لحاكم ولم ينافقوا أو يداهنوا، ومن هنا فقد تميز شعرهم بالصدق وهو ما يجعل هذا الشعر مصدراً من مصادر دراسة تاريخ هذه الفترة في فلسطين.[١٠]

مجالات أخرى:

خلافاً لما سبق من مجالات أدبية، اهتمت الحولية بنشر بحث "رؤية فنية في دراسة النص الأدبي،" الذي يبين أن تاريخ حياة الأديب يعيننا على فهم شخصيته من ناحية، وظروف العمل الفني من ناحية أخرى. ومن هنا كانت اهتمامات الكاتب الفرنسي سانت بيف بالسير الأدبية، وإن كان موضع النقد الذي وجه إليه أنه يتناول حياة الأديب بعد أن يذيع صيته، أو بعبارة أخرى تفلت منه مرحلة تفجر العبقرية فلا يصل إليها. ولكن تاريخ الحياة يعيننا على إدراك كثير من أبعاد الاتجاهات الأدبية. فمثلاً: لماذا اتجه حافظ إبراهيم إلى البكائيات في شعره؟ لأنه نشأ يتيماً، وماذا كان أثر نشأة المتنبي في تضخيم الأنا عنده، هل يعود ذلك إلى نشأته المشبوهة كما يرى طه حسين أم إلى نسبه المتميز كما يرجح محمود شاكر؟!.[١١]

وفي دراسة "الرسول في الأدب العربي الحديث،"[١٢] أوضح المؤلف أن البوصيري قد وضع أساس المدائح النبوية، الذي لم يستطع الشعراء الإفلات منه، ومن الواضح أن

البوصيري ومن تبعه قد تأثروا بالسيرة النبوية، فتناولوا الإسراء والمعراج باقتضاب حيناً وبإطناب حيناً آخر باعتباره التكريم الأكبر للرسول ﷺ، والهجرة باعتبارها الخطوة الحاسمة في تاريخ الدعوة، والجهاد من أجل العقيدة، ولكن أحمد شوقي يقف عند الجهاد ليعرض رؤيته في قضية انتشار الإسلام بالسيف، وهي قضية معاصرة أثارها المستشرقون، كأن المسلمين قد نسوا ما صنعه أهل أوروبا بأندلس العرب. وقد فند مفكرو المسلمين هذه الدعوى على أساس استحقاق الكافرين العقاب من الله لهم في الدنيا والآخرة، وأن الأنبياء السابقين الذين ورد ذكرهم في العهد القديم قاتلوا الكفار، وأن الجهاد في الإسلام لا يعني الإكراه على الدخول في الإسلام، وأن الجهاد في الإسلام يمتلئ بصور الرحمة التي لا مجال للموازنة بينها وبين وحشية الحروب الدينية الأخرى. ولذلك نحس انفعال شوقي في تناوله لهذا الاتهام:

قالوا غزوت ورسل الله ما بعثوا ... لقتل نفس ولا جاؤا لسفك دم
جهل وتضليل أحلام وسفسطة ... فتحت بالسيف بعد الفتح بالقلم

وفي دراسة "من حركات التجديد في الأدب العربي: مسرحية ميسون لمحمد فريد أبو حديد،" نجد الباحث يرمي إلى: إذا كان المسرح أداة من أقوى أدوات التعبير ومن أكثرها فاعلية في تثقيف الأمة، فإنه في الوقت نفسه يمكن أن يغير من حساسية الشعب. فالعمل حين يستثير المتلقي لكي يقف أمامه طويلاً، ويجيل فيه النظر ويتعمق بالفكر وينتقل بالقياس والاستدلال من مقدمة يطرحها موضوع التذوق إلى نتيجة تترتب على هذه المقدمة أو تتشكل بناء على معطياتها، أو على جزء من تلك المعطيات، حينئذ تكون أمام سلوك استكشافي متبادل. وفضلا عن ذلك فإن المسرح يعرض لقضايا حياتية، وإن كان ذلك يتم أحياناً من خلال صيغة رمزية غير مباشرة، وهذه القضايا فيها دائماً اتجاهان متضادان أو أكثر، ومهمة العمل المسرحي هو عرض القضية باتجاهاتها المتباينة، وعلى المتلقين أن يصدروا الحكم في النهاية.

والذي اهتم به الباحث هو عرض مسرحية ميسون لمحمد فريد أبو حديد التي نشرها عام ١٩٢٨، وهو تاريخ مبكر جداً، فقد نشر شوقي مسرحيته الأولى مصرع كليوباترا عام ١٩٢٧، ثم مجنون ليلى عام ١٩٢٨، فهما إذن قد ظهرا في وقت واحد ويعالجان موضوعاً جوهره الحب، وإن اختلف التناول، فشوقي ينهل من التاريخ ومن كتاب الأغاني ويؤكد أصالته العربية في هذه المرحلة من شعره الغنائي بأصالة عربية في مجال المسرح لأنه يكتب بعد ذلك عنترة وأميرة الأندلس. أما محمد فريد أبو حديد فلم يكن مشغولاً بالبحث عن الهوية فمصر عربية، هكذا قرر في كتابه (أمتنا العربية) وشغلها الشاغل هذا الشعب ولذلك أصدر (أنا الشعب)، فهو يمثل مرحلة تجاوزت مرحلة شوقي التي رسخت الهوية، ولذلك فهو يتناول هذا

الشعب من عدة زوايا، زاوية الجهاد المتصل ضد الاستعمار، في مثل سيرة السيد عمر مكرم، وتقديم المثل الأعلى للجهاد في مثل صلاح الدين الأيوبي.

ولكن الذي يهمنا في مسرحية ميسون ترسيخ القيم ممثلة في الحب والوفاء والتضحية والإيثار، وكل هذه المعاني يمكن أن نخرج بها من المسرحية، وهي معان تغاير المعاني الأخرى التي أراد شوقي ترسيخها في مجنون ليلى، أعني تغليب التقاليد على العواطف، وهي قيم كلاسيكية على الرغم من الخط الرومانسي للمسرحية. ومن الجدير بالذكر إن (المهلهل سيد ربيعة) و(امرؤ القيس) و(أبو الفوارس عنترة) لمحمد فريد أبو حديد كلها تتبع الخط الذي سار فيه شوقي حين كان ينهل من التاريخ ويجد فيه نبعاً ثرياً، والرؤية هنا خاصة بالتاريخ العربي، فأبو حديد لم يتوقف عند الدائرة الفرعونية التي كانت قد توارت أمام الدائرة العربية الفنية التي استطاعت ترسيخ مفاهيمهما.

ومسرحية ميسون بها روائح التاريخ الإسلامي والعربي مثل مجنون ليلى، ولكنها ترسخ قيماً في مقابل مجنون ليلى التي تصور قيماً ولا ترسخها، بل تصارع من أجل تغييرها مادام تغييرها ممكناً. عند فريد أبو حديد دفع الجذور الحية لتبقى حية، وعند شوقي اقتلاع الجذور الميتة لأنها ليست حية. ولسنا هنا في مجال موازنة عامة بين اهتمامات شوقي واهتمامات محمد فريد أبو حديد، فشوقي يسبق محمد فريد أبو حديد بجيل، وهو جيل يمثل مرحلة البحث عن الهوية، وشوقي شاعر غنائي بالدرجة الأولى حمل راية الشعر وإمارته خلال الثلث الأول من القرن العشرين، وحتى نهاية القرن لم يستطع أحد أن يزاحمه في اهتمامه بقضايا أمته. ومحمد فريد أبو حديد أديب ومترجم وشاعر ومؤرخ وصاحب مواهب متعددة وهو مع كل ذلك أو قبل ذلك مفكر، ترى فكره أنضج ما يكون حين يتحدث عن قضايا أمته في (عبد الشيطان أو أنا الشعب أو أمتنا العربية)، فالحديث عن ميسون حديث عن أديب يتخذ المسرح وسيلة لترسيخ القيم الاجتماعية.[١٣]

أما دراسة "أرض الشهداء بين فن الملحمة والغنائية الرومانسية،" فالباحث فيها تعرض لملحمة الشاعر إبراهيم العُريّض (أرض الشهداء)، التي تؤكد على أن أرض فلسطين لن تعود إلى أهلها إلا بالفداء والاستشهاد، وأنه مهما طال الليل فلابد من بزوغ فجر النصر وتحرير الأرض. وتدور أحداث الملحمة على أرض فلسطين فتصور الصراع بين العرب واليهود الذين اغتصبوا الأرض ومارسوا شتى ألوان الضغط لاستبعاد أهلها، ولكن أبناء فلسطين يهبون للدفاع عن وطنهم وتبدأ المعركة، وينضم العرب إلى إخوتهم في فلسطين وتلعب المؤامرة والخيانة دورها فتفرض الهدنة ويعلن التقسيم.

ولكن الثورة تستمر لاقتلاع جذور الخيانة وطرد المغتصب وتحرير الأرض، ويؤكد قومية

المعركة في النضال أن الشاعر قد أشرك الكثير من القبائل في تلك الملحمة التي سطرها المناضلون والمدافعون عن الوطن. وليس صحيحاً في أن ذكر أسماء بعض القبائل يدل على رؤية تقليدية لتلك الحروب القبلية التي كانت تدور في جزيرة العرب. فالأسماء لها مدلولها الرمزي ولأن الشاعر وظف تلك الأسماء التراثية لدلالة رمزية وهو يريد بذلك شمولية المعركة، وأن جميع الدول العربية تشارك فيها. وهكذا تتضح رؤية الشاعر وتتسع لتصبح الملحمة معركة بين الصهيونية وبين الأمة العربية بأسرها، فهو قد خرج بها حتى عن إطارها الإقليمي، حيث لم يحصرها في أبناء الوطن السليب، وإنما تحولت إلى معركة – ملحمة قومية – انضم إليها أبناء العروبة من كل مكان يدافعون عن الأرض العربية في فلسطين[١٤]:

وأفاقت نفسه من غشوة طال كراها إن في أنته (أين أنا ..) بعث رؤاها
وإذا (الفتية) معقود على السفح لواها من (لؤى) و(تميم) و(كلاب) وسواها
وعلى رأسهم (حمدان) يرعاه انتباها لم يكد يبصره يفتح عينيه شداها

الهوامش والمراجع:

[١] ينظر في ذلك: د.محمد إبراهيم كاظم – كلمة – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الأول – ١٩٧٩م – ص(٥، ٦).

[٢] ينظر : د.يحيى الجبوري – كلمة العدد – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الثاني – ١٩٨٠م – ص(٥).

[٣] د.يحيى الجبوري (رئيس التحرير) – جامعة قطر في عيدها العاشر – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد السابع (عدد خاص بمناسبة العيد العاشر لجامعة قطر) – ١٩٨٤م – ص(٥).

[٤] د.علي أحمد الكبيسي – كلمة العدد – – مجلة جامعة قطر للآداب – العدد ٢٧ – ٢٠٠٥ – ص(٩)

[٥] ينظر: د.ماهر حسن فهمي – مريود أو هموم المثقفين للطيب صالح – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الأول – ١٩٧٩م – ص(٧-٢٦).

[٦] ينظر: د.ماهر حسن فهمي – ملامح الشخصية الخليجية: دراسة في التحليل الاجتماعي للأدب – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الثاني – ١٩٨٠م – ص(١٥-١٩).

[٧] ينظر: د.ماهر حسن فهمي – ملامح القصة القصيرة في الأدب القطري – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد السادس – ١٩٨٣م – ص(١١-٢٠).

[٨] ينظر: د.محمد عبد الرحيم كافود – دراسات في المسرح القطري بين الرؤية الفكرية والبناء الفني – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الحادي عشر – ١٩٨٨م – ص(١٨-٥٤).

[٩] ينظر: د.محمد عبد الرحيم كافود – القضايا العربية لدى شعراء الإحياء في الخليج العربي – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الرابع عشر – ١٩٩١م – ص(١٦-٥٦).

[١٠] ينظر: د.عادل غنيم – أهمية الشعر في دراسة التاريخ الفلسطيني المعاصر – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد التاسع – ١٩٨٦م – ص(٤٣٤-٤٥٣).

[١١] ينظر: د.ماهر حسن فهمي – رؤية فنية في دراسة النص الأدبي – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الرابع – ١٩٨١م – ص(١١).

[١٢] ينظر: د.ماهر حسن فهمي – الرسول في الأدب العربي الحديث – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الخامس – ١٩٨٢م – ص(٣٩-٤٧).

[١٣] ينظر: د.ماهر حسن فهمي – من حركات التجديد في الأدب العربي: مسرحية ميسون لمحمد فريد أبو حديد – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد العاشر – ١٩٨٧م – ص(٣٧-٣٩).

[١٤] ينظر: د.محمد عبد الرحيم كافود – أرض الشهداء بين فن الملحمة والغنائية الرومانسية – حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – العدد الخامس عشر – ١٩٩٢م – ص(١٧-٢٦).

كتب البلدان ودورها في البناء الحضاري للدولة الإسلامية: الصين نموذجاً

أ. د. محمد حُوّر
الجامعة الهاشمية
الأردن

تعد كتب البلدان أهم المصادر التي تحدثت عن أقاليم الدولة الإسلامية الممتدة من حدود الصين شرقاً إلى الأندلس غرباً. إذ إنها عرَّفت بكل إقليم ومدينة ومناخها، وسكانها وأهم ما تمتاز به من خصائص اقتصادية واجتماعية ومناخية وثقافية.

ولما كانت الدولة الإسلامية أكبر من أن يحيط بها بحث، وكانت الأقاليم من الاتساع والتنوع، بحيث يصعب إدراجها في سياق واحد. ولما كان المؤتمر ينعقد في بيئة نائية، قلت الدراسات التي عرضت لها، فإنني قصدت الحديث على دول جنوب شرق آسيا، وما جاء فيها من ذكر في كتب البلدان، حدد علاقات هذه الدول بالدول العربية الإسلامية منذ أقدم العصور من تجارة ورحلات وتبادل ثقافي.

فدول جنوب شرق آسيا في الثقافة العربية، ذات شأن مختلف عن الشعوب الكبيرة الأخرى التي اتصل بها العرب، وتداخلوا معها، بالتبادل الثقافي والاقتصادي؛ لقد كانت جاذبيتها شديدة لا تقاوم، تبحر إليها السفن وتلاقي من صعوبات الطريق ومخاطره وأهواله ما أصبحنا نعرف صورة عامة عنه؛ بفضل وصف الوصافين الذين عانوا مسالك البحر إليها، وحذقوا معرفة فصول اضطرابه، وتحديد مواقع الشعب الصخرية والمرجانية التي تكون فيها النهايات؛ ومع ذلك لم يتوقف هذا الطريق.

إن تاريخ العلاقات مع هذه الدول قديمة، فقد كانت مراكب الصين تصل إلى بلاد فارس وإلى عدن، وكان التجار السوريون يتجرون ببضائع بلاد الشام من حلي وزجاج وغيرهما، ينقلونها إلى خليج العرب و البحر الأحمر ويعودون بطرائف الصين وحريره، وساعدهم كتمانهم الشديد لأسرار معاملاتهم وأسعارهم الأصلية، فاحتكروا هذه التجارة في البحر المتوسط، وأثروا بها ثراءً كبيراً، وارتفعت أسعار هذه البضائع في أسواق امبراطورية

بيزنطة، وخاصة الحرير الذي يحرص كبارهم على اقتنائه.

لقد كانت التجارة مع هذه الدول موضوع نزاع شديد بين الفرس والروم، وقد احتكرت إيران مدة طويلة تجارة الحرير براً وبحراً، وكانت هذه البضاعة قد أصبحت من ضروريات الرومانيين في الملابس والكسوة في زمن الامبراطور جستنيان[1]؛ واضطر الرومان إلى كشف الطريق البحري إليها عبر البحر الأحمر، ثم إلى سواحل الهند، وذلك منذ القرن الثاني قبل الميلاد.

وقد كانت عدن في تلك الفترات مدينة عربيَّة مزدهرة، وكانت من أهم محطات هذه التجارة، وقد تسرب بعضها عن طريق قوافل البر إلى اليمن بذوله المعاصرة. وكانت نسقط على ساحل عمان تقوم بالأمر نفسه؛ ولم يشر المؤرخون الغربيون إلى هذه العلاقة العربية الصينية، لأن شمال بلاد العرب كان خاضعاً لنفوذ بيزنطة، وجنوبها كان خاضعاً لسيطرة فارس، لذلك اختفت صورة هذه العلاقة خلف حضور الروم والفرس.

وأول اتصال مباشر مع دولة عربية متمكنة كان مع دولة الحيرة، يذكر المسعودي في مروجه أن سفن الصين والهند كانت ترد إلى ملوك الحيرة عند موانئ عمان، ويتحدث ابن عبد ربه في العقد الفريد عن وفد النعمان بن المنذر إلى فارس، وحديثه مع وفد الصين الذي وصف لهم بلاده وأحوالها وعاداتها.

وقد أحدثت الرسالة الإسلامية تغييراً جذرياً عميقاً في جزيرة العرب وما حولها، وأعطت للعرب حضوراً سياسيّاً وقوة واجتماعاً لم تتح لهم من قبل، فقد صهر الدين الجديد كل الجزيرة ووحّد لغتها بالقرآن، وأقام نظاماً اجتماعيّاً ومدنيّاً واضح الفصول، ثم خرج هذا الدين الجديد إلى بلاد الشام ومصر والعراق وفارس؛ وكانت واقعة القادسية سنة ٦٣٦ م، الصدمة الكبرى للامبراطورية الساسانية التي انهارت بعدها في وقعة نهاوند سنة ٦٤٢ هـ، وفرّ آخر الأكاسرة يَزْدَجَرْد إلى امبراطور الصين Tang – Tai – Tsung " تانغ تائي جونغ " الذي قدّر معنى قيام الدولة الناشئة في بلاد العرب. وعن هذه المرحلة المبكرة يؤكد الباحثون[2] أن أول مبعوث عربي جاء إلى الصين كان سفير تعارف، أرسله الخليفة الثالث عثمان بن عفان سنة ٣٢هـ/٦٥١م، حمل معه هدايا للامبراطور وبلّغه بقيام دولة ودين، وقد أحْصَوا عدد البعثات العربية إلى الصين طيلة الدولة الأموية فبلغت ست عشرة بعثة.

ثم وصل قتيبة بن مسلم من الشمال إلى خراسان ملاحقاً للأتراك، فوصل إلى بَيْكَنْد وكاشَغْ ومدينة الصُّغْد؛ والأخبار التي رواها ابن الأثير عن الحوارات والوفود والتقارب بين قتيبة وامبراطور الصين Yuang Cheng، حيث أصبح قريباً منه في كاشغر، تمتزج فيها الأسطورة بالحقيقة وتحتاج إلى دراسة وتمحيص. وفي هذه المناسبة تروى أبيات عن لقاء

الوفد بالامبراطور منسوبة لسوادة بن عبد الملك السّلولي، أولها:

لا عيب في الوفد الذين بعثتهـــم للصين أن سلكوا طريق المنهـــج

وقد كان قتيبة أحد كبار قواد الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك، الذي بنى زخرف جامع دمشق الكبير، وفي هذا الجامع وثيقة فنية مهمة عن تسلّل الفن الصيني إلى الفن البيزنطي الذي تبنّاه العرب، وتتمثل هذه الوثيقة في اللوحة الكبيرة المنفذة بالفسيفساء على جدار الإيوان الغربي للجامع، وفيها تبدو سطوح القصور مائلة ومتجهة بعد انحدارها نحو الأعلى مع تقوّس على الأسلوب المعروف في العمارة الصينية، وهو أسلوب معماري لم يوجد عند غيرهم، ويعد من تقاليدهم الباقية إلى اليوم، ووجود هذه الظاهرة في رسم قصور الجنة كما تصورها الفسيفساء جاءت بلا شك نتيجة اختزان ذاكرة مشاهد مباشر.

ويحفل الشعر العربي القديم بذكر الصين، يشير إليها عندما اقترب العرب منها أيام قتيبة بن مسلم، وامتدت رقعة الحكم العربي إلى هذا العالم القصي، ويكنّي بها عن بعد المسافة بينها وبين بلاد العرب.

فهذا جرير يمدح الحجاج ويشير إلى امتداد حكم العرب إلى مشارف الصين:

كأنك قد رأيـــت مـقـدّمـــات بصين استان قـد رفعوا القبابـا[3]

ويقول في مدح الخليفة الوليد بن عبد الملك:

هداك الذي يهدي الخلائق للتقـى وأعطيت نصراً لم تنلـه الخـــلائف

وأدّت إليك الهند ما في حـصونها ومن أرض صين استان تبى الطرائف[4]

بمعنى تجيؤك الطرائف.

وصاحبه الفرزدق جاراه في استخدام اسم الصين في المناسبات التي تقتضي ذكرها وترتبط الأحداث بها، يقول في مدح القائد الحجّاج بن يوسف الثقفي:

تؤامرها في الهند أن تلحقـا بهـــم وبالصين صين استان أو تُرك بغبرا[5]

ويقول يمدح سليمان بن عبد الملك ويشير إلى بعد المسافة بين الصين وعُمان:

عجبت إلـى الجحـــّاد أيّ إمـــارة أراد لأن يـــزدادها أو دراهـــم

وكان على ما بـــين عُمـــان واقفـاً إلى الصين قـد ألقوا له بـالخزائم[6]

ويقول في الخليفة سليمان منوّهاً باتساع ملكه وقوّته وعدله:

ضربنا بسيف في يمينك لـــم نـدع به دون باب الصين عينـاً لظـــالم[7]

ويستمد الأبعاد الفاصلة بينه وبين الصين في آخر الأرض، ليعبر في صورة مبالغ فيها عن الخوارق التي يمكن أن يصنعها ليُمثل طاعته للخليفة:

فلو أنني بالصين ثم دعوتني ولو لم أجد ظهراً، أتيتك ساعياً[٨]

وفي الشعر الأموي شواهد أخرى نكتفي منها بما ذكرناه؛ وقد أصبحت المسافات التي تفصل موقع الصين عن بلاد العرب من لوازم التمثل والاستشهاد في الشعر العربي، فهذه امرأة من بني ضبة تعبّر عن سأمها من زوجها ونُفرتها منه:

فليته كان أرض الروم منزله وأنني صُيّرت بالصين[٩]

وإن شاعر العرب المتنبي لم يجد أروع ولا أجمل من الجفان الصينية لتكون مضرب المثل في الاتساع مع دقة الصنع، فقال في قصيدته النادرة شعب بوان، وهو مفتون بالجمال الذي يتخطّى حدود الزمان والمكان والجنس:

ولو كانت دمشق ثنى عناني لبيقُ الثرد صينيُّ الجفان[١٠]

والطريق البري الرابط بين أهم مدن بلاد العرب ومدن الصين الكبرى طريق متحول غير ثابت، ومحفوف بالأخطار عندما يمر بمناطق التتار والهند، وبما يعترضه من جبال شاهقة وصحارٍ قاحلة، لكن الطريق البحري – على ما في ركوب البحر من أهوال – كان محدد المسالك تقريباً، وقد نضجت الخبرة به لدى "النواخذة" العرب والفرس، ولدى الصينيين أيضاً، وهي خبرة ترجع كما أشرنا إلى عصور قديمة، بَدءاً بالفرس والرومان منذ القرن الثاني قبل الميلاد.

وتبدأ هذه الرحلة ذهاباً وإياباً، من الأبُلَّة أو البصرة، إلى سيراف، ثم إلى مسقط، وتأخذ في المحيط الهندي مُسَحّلة. وخط آخر يخرج من عدن مسحِّلاً إلى الشِّحر إلى ربيسوت، ثم يتجه هذا الخط وخط مسقط رأسياً إلى كولم على ساحل ملبار، ثم يمر بمضيق "توليكورين" شمال جزيرة سَرَنْديب (سيلان) وعبر خليج البنغال (أو بَحْرَ هركَنْد) إلى جزيرة "لنجبالوس" إحدى جزر نيكوبار، ثم تتقد إلى "كواله كوبو" على ساحل الملايو الغربي، ومن هناك إلى جزيرة "تيومه" إلى الجنوب من مَلقا، ومنها إلى رأس القدّيس يعقوب قرب سايجون، ومنها إلى جزيرة هاينان على مدخل خليج هانوي، فعبر المضيق الذي يفصلها عن أرض الصين ليصل إلى ميناء خانفو (كانتون) بالصين؛ وتستغرق هذه الرحلة نحو أربعة أشهر.

هذا هو طريق البحر الأكثر ثباتاً وقرباً وقدرةً على التجارة المتنوعة والوافرة لاستيعاب السفن واتصالاً بمراكز التجارة العربية؛ أمّا الطريق البري الذي اصطلحوا عليه بطريق الحرير، فهو طريق متحوّل ويخضع لصعوبات من نوع آخر: الصعوبات الطبيعية التي تعترض من جبال وأودية، والصعوبات الأمنية التي تهدّد الطريق بقاطعين من رجال العصابات، أو مشاحنات الدول المتجاورة ومعاملة من يرد منها إلى الآخر؛ لذلك يضطر المسافرون براً إلى تغيير المسالك حسب الظروف الطارئة، ويمر هذا الطريق في الغالب حسب المشتهر بمدن

الصين إلى كاشي إلى سمرقند إلى مرو، أو ينزل من كاشي إلى بيشاوا ثم إلى باميان عبر ممر جبال كهبير، ويصعد إلى مرو، ومنها إلى دامغان فطهران فهمدان فبغداد فتدمر فأنطاكيا، أو تدمر فدمشق فبيروت. ثم في البحر إلى استانبول والبندقية وروما.

ورغم سياحة الزهاد من العجم والعرب نحو الهند والصين، والرحلات التجارية، فإن معلوماتنا القليلة عن الصين خاصة بدأت مع تدوين الرحلة وتصنيف الجغرافيين الذين يرحلون أحياناً أو يعتمدون فيما يكتبون رواية المسافرين وأخبارهم، ولا يزال أقدم تدوين إلى الآن رحلة التاجر سليمان الذي سافر إلى للصين متاجراً ووصف طريقه بدقة وخلّف لنا تلك الرحلة النادرة التي جمعها أبو زيد السيرافي نحو سنة ٢٣٧هـ/٨٥١م.

وقد طبع الكتاب في باريس سنة ١٨١٥م مترجماً ومقدماً بالفرنسية مع النص العربي بعناية الأستاذ رينو Reinaud، وتُرجم ثانية سنة ١٩٢٢م باعتناء G.Ferrand، وأصله نسخة مخطوطة نادرة تحتفظ بها المكتبة الوطنية في باريس باسم غريب عنها هو "سلسلة التواريخ" ويبدو أنه من صنع بعض المستشرقين القدامى الذين اطّلعوا على هذا المخطوط النادر الوحيد الذي نسخ سنة ٥٩٦ هـ.

وقد أضاف أبو زيد السيرافي مسجل الرحلة، رحلة صغيرة أخرى قام بها قرشي يعرف بابن وهب، من ولد هبّار بن الأسود، وكان قد هاجر من البصرة أيام ثورة الزنج عام ٢٥٧هـ/٨٧٠م وقصد سيراف، فصادفته مركب تتجه إلى الصين فاستقلها، وهناك قابل الامبراطور الذي أكرمه لشرف نسبه، وأعاده إلى موطنه.

وقد نقل أحمد بن محمد، ابن الفقيه المُتوفى نحو سنة ٣٤٠هـ/٩٥١م نصوصاً من رحلة التاجر سليمان مما أكد صحة نسبتها التاريخية التي أثيرت حولها الشكوك.[١١]

إن العلاقات العربية الصينية لم تحفظ في أرشيفات منظمة تجيب وثائقها عن كل التساؤلات المعروضة، ولكن أقصى ما يمكن انتزاعه من معلومات عن هذه العلاقات حُفظت في كتب الجغرافيا والرحلات كما سبقت الإشارة لذلك، ولسنا بحاجة لاستعراضها كلها على وجه التحديد وفحص الأصيل من نصوصها، وما نقل عن مصدر سابق لها بحيث جاءت ترديداً مكرّراً لا جدوى منه، وإنما يمكن أن نستخلص منها صورة الصين كما رآها العرب وعلاقتهم بها.

إن أول ما يتجه إليه الوافد، البحث عن علاقة وشبَه بينه وبين من يفد عليهم، وقد وجد العرب أن أهل الصين شعوب وقبائل كقبائل العرب وأفخاذها وتشعبها في أنسابها وتشعبها في أنسابه؛ ولا يتزوج الواحد من قبيلهِ ويرَوْن في ذلك صحة للنسل[١٢] وأنهم أشبه بالعرب في اللباس والدواب، وكذلك في هيئتهم وفي مواكبهم.[١٣] وعقدوا مقارنات بين ما يعرفون وما طرأ

على معرفتهم، فقارنوا بين الصين وأهلها وبين الهند وسكانها الذين عرفوهم، وحددوا أوجه التشابه والاختلاف في السلوك والعادات والعقائد والخَلْق والصناعات والزراعة.[١٤]

ثم لاحظوا أن الأمن والطمأنينة سائدة في المدن وفي معاملات الناس طبقاً لما ذكر الرحالون من " أن بلاد الصين آمن البلاد وأحسنها حالاً للمسافر،"[١٥] وأن سبَبَه قوَّةُ الدولة وعدلُها، وساقوا أمثلة على ذلك من سياساتهم وعدلهم وحكمتهم[١٦] وكان ملوك الصين يعلمون أن اختلال الأمن وتجاهل العدل لا يشجع الوافدين بتجاراتهم على القدوم وعلى نقل بضائع أهل البلد، لذلك حرصوا على صرامة الأحكام في تجاوز الحقوق، وأعطوا للتجمعات العربية في مدن الصين حق إنفاذ الأحكام فيهم بقضائهم الشرعي، يحتكمون إليه بواسطة عالم بصير بالفقه موثوق فيه يختارونه من بينهم.

ويذكرون أن الوافد قد يسافر تسعة أشهر وتكون معه الأموال الطائلة فلا يخاف عليها، وقد أقاموانظاماً محكماً لرعاية المسافر في إقامته وتركّه، وضبط ما يحمله معه حتي لا يتعرض لعدوان.

إن ازدهار البلاد هو انعكاس مباشر للعدل والأمن، يذكر الحميري "أن المراكب تصعد في مدائن الصين، الشهر والأكثر بين جنّات وغياض وناس لهم أموال زاكية، وفي هذه المرافئ أسواق وتجار ودخل وخرْج ومراكب وبضائع تحمل وأخرى تجيء، وبها الأمن المتصل، وفي ملوكها عدلٌ وهي سنّتهم وعليه يعوّلون، وبذلك اتصلت عمارتهم وحسُنت بلادهم وقل جزعهم وعظُم أمنهم واتسعت أيديهم في الأموال."[١٧]

وقد تداول الناس ضرباً من القصص الإعلامي المهم، يتحدثون به ويُتناقل بيُسر، ولا شك أن أصوله حقيقية يجدون له مطابقة مع الواقع الخارجي، يتحدثون مثلاً عن الخادم والتاجر الذي ظُلم، وتظلّم إلى سلطة البلد حتى بلغ أمره إلى الامبراطور؛ وتناقلوا عنه خطابه للخادم وفيه خلاصة النظرة العليا إلى علاقة السلوك العام والخاص بازدهار البدو بصيتها خارج حدودها، قال له:

"عمدت إلى رجل تاجر قد خرج من بلد شاسع، وقطع مسالك، واجتاز بملوك في برّ وبَحر، فلم يتعرض له، يؤمّل الوصول إلى مملكتي ثقة منه بعَدْلي، ففعلت به ما فعلت، وكاد ينصرف عن ملكي ويُقَبِّح الأحدوثة عن سيرتي.

وأوجز حديثه للتاجر المتظلِّم بعد حسن الإنصاف والأمر بإعادته إلى منطلقه كانتون "خانفو" مكرماً:

إن سمحت نفسك أن تبيع منا ما اختير لنا من متاعك بالثمن الجزيل، وإلا فأنت المحكّم في مالك، أقم إذا شئت، وبع كيف شئت، وانصرف راشداً حيث شئت.[١٨]

هذه صورة الصين في أعين مرتاديها من تجار العرب وأصحاب الرحلة، وقد أحبّها الكثير ممن تردد عليها، وعرفها ومازج أهلها، وطوى آخرون إليها الأبعاد واختاروها دار مقام، وانتسب إليها كثيرون اعتزازاً بها، وتوثيقاً يَسِمُ حياتهم بأهم ما طرأ عليها، رغم وفائهم لجذورهم.

نذكر منهم: حميد بن محمد بن علي الشيباني، يعرف بحميد الصيني، كان محدّثاً، وتردد علماء الأنساب بين أن يكون أصله من الصين أو كان يتردد عليها.

وإبراهيم بن إسحاق الصيني، أصله من الكوفة، وكان يتجر في البحر إلى الصين.

وسعد بن محمد بن سهل الأنصاري الأندلسي كان يكتب لنفسه الصيني، لأنه سافر من المغرب إلى الصين، وأصله من بلنسية بالأندلس، وكان فقيهاً وافر المال.[١٩]

وقد اقتضت المغامرة في ركوب البحر كل هذه المسافة الشاسعة بين خليج العرب والبحر الأحمر إلى الصين إلى أن تطوّرت وسائل النقل للوصول بها إلى مرتبة الأمان، ويبدو أن السفن المختلفة كبارها وصغارها كانت تخضع لتقنية موحدة جُرِّبت مع الزمن، وأسهمت كل الشعوب التي تقع على هذا الطريق من عرب وفرس وهنود وصينيين في تحسين فاعليّة تلك المراكب وحماية هيكلها من التآكل والتسريب، فقد وصلتنا أوصاف لتلك السفن تذكر "أن كل ما في بحر الهند والصين من المراكب السفرية صغاراً كانت أو كباراً فإنها منشأة من الخشب المحكم تجره، وقد حمل أطراف بعضه على بعض، وهندم وخرز باللّيف، وخلط بالدقيق وشحم البابة. [والبابة دابة كبيرة تكون في بحر الهند والصين، منها ما يكون طوله نحواً من مائة ذراع في عرض عشرين ذراعاً، ينبت على سنام ظهرها حجارة صدفيّة، وربما تعرضت للمراكب فكسرتها. وحكى أيضاً الربانيون أنهم يرشقونها بالسهام فتتنحّى عن طريقهم، وذكروا أيضاً أنهم يتصيدون ما صغر منها، فيطبخونها في القدور فيذوب جميع لحمها ويعود شحماً مذاباً]، وهذا الدهن مشهور ببلاد اليمن في عدن وغيرها من المدن الساحلية، وفي بلاد فارس، وساحل عمان، وبحر الهند والصين، وهو عمدتهم في سدّ خروق المراكب بعد خرزها.

وهذا التنميط في وسائل النقل ومادة الصناعة والصيانة يجعل من كل الموانئ المقصودة على الطريق البحري من الصين إلى البحر الأحمر مراكز ترميم لما تداعى من السفينة أثناء الرحلة، وهناك إشارات لذلك. فما هي مواد التجارة المحمولة على هذا الطريق؟.

لقد عددت المصادرالجغرافية والتاريخية العديد من المواد التي تحمل من مقرها والتي تجلب إليها، فممّا يحمل من مراسي البلاد العربية: البصرة والأبُلّة ومسقط وعدن مما خُصّت بإنتاجه البلاد العربية، أو استقدمته بالتجارة مع سواحل إفريقيا الشرقية ومصر وبلاد الشام:

اللؤلؤ القطري الجيد الذي يكون بناحية الشحر. العقيق اليمني. الجزع. اليَشْب اليمني.

حجارة المسنّ وتكون بالحجاز بناحية خيبر. اللوبان – من بلاد الشحر وحضرموت باليمن، ويجهز به إلى الصين والهند وخراسان. اللكّ من الشحر. الكندر من الشحر. الصمغ العربي من شجر الطلح والمقل باليمن. السنان وهو التمر الهندي – من حضرموت وغيرها. الصبر من سقطره، الجزيرة اليمنية. القسطل الحلو. الورس.شجر البان من الحجاز. سكر العشر من اليمامة. السنا الحرمي من مكة. الحراب من صنعاء. الأردية والعمائم العدنية. الأدُم الطائفي. أنياب الفيلة، تجيء من إفريقيا إلى عمان ومنها تصدّر[٢٠]. الزمرد البحري (يجيء من مصر ويصدر إلى الهند والسند والصين). الخيل العراب. النعام. الزرافات. الحمر الهماليج (من مصر). الثياب الرقاق. الزبرجد.

وأهم الواردات من بلاد الصين:

الحرير الصيني. ثياب الكيمخا والأطلس. الغضار (الخزف). الفرند. المسك من التبت. السروج. السّمّور. العود. الدار صيني (القرفة) والخولنجان.الذهب. الأبنوس. الكافور. الجوزبوّا. القاقلّة (الهيل). النارجيل. اليلقوت بألوانه. الأماس. البلّور الصخري. الرصاص القلعي. البقم (للصبغ). الداذي. القنا والخيزران. اللبود. الكاغد. المداد. الطواويس. البراذين الفرّه. الأقفال المحكمة. مهندسو الماء. علماء الحراثة. الأكّارة. بناة الرخام.

وهذه الألوان من المتاجرة في موادها الخام والمصنعة، موارد للثروة كانت تنعكس على أعداد من الناس العاملين في هذه الفروع المتنوعة، وتصنع فهماًجديداً لعلاقات الشعوب وتقدير ثقافتها وملاحظة إتقانها لما تعمل، وقد ظلت المجتمعات العربية تنظر إلى الصين من خلال ما تراه من الطرائف الجميلة البارعة الإتقان، كما نظر إليها الجاحظ منذ القرن الثالث الهجري (٩م) عندما شهد "بأن سكان الصين هم أصحاب السبك والصيانة، والإفراغ والإذابة، والأصباغ العجيبة، وأصحاب الخرط والنحت، والتصاوير والنسخ والخط، ورفق الكف في كل شيء يتولونه ويعانونه، وإن اختلف جوهره وتباينت صنعته وتفاوت ثمنه."[٢١] تلك هي صورة الصيني، الفنان الذي لا ينفصل عن حالة الإتقان.

وقد تعثرت الظروف بين الشرقين الأقصى والأدنى بسبب كارثة انتكست فيها أحوال الصين، و "زال بها النظام وأنقضت بها الأحكام والشرائع"[٢٢] تلك هي الثورة التي تزعمها "آنلو شان" سنة (٧٥٤م) وهو ثائر، بدأ أمره حاكماً على مدينة صغيرة هي "Yun Chow" يون تشو ثم ترقى إلى منصب المحافظ بولاية ها تونغ "Ho Tong" وبدأ يدرّب مجموعة كبيرة من التتار[٢٣] ينشّؤهم على العسكرية الصارمة، ثم قادهم ومن تجمّع عليه في حركة عارمة اكتسحت أغلب بلاد الصين وهددت الامبراطور "Yung Tsung" يونغ جونغ الذي فرّ

أمامه؛ واستباح مدينة خانفو (كانتون) التي تعج بالغرباء الوافدين من مختلف الأجناس والديانات، وكانت أرقام مَقاتِله تتجاوز الحدود، وضحاياه فيها كانوا من المسلمين واليهود والنصارى والمجوس،[٢٤] أي من العرب والفرس وتجّار بيزنطة والهنود وشعوب أخرى، بما في ذلك مواطنيه الصينيين، وتذكر المصادر الموثوقة أنه عمد إلى استئصال أشجار التوت من حول مدينة كانتون وغيرها.[٢٥] وقد قمعت هذه الثورة الجامحة سنة ٧٥٧م بعد أن أطاحت ببيئة الاستقرار التي أقامها الأباطرة عبر الأجيال، قمعت بعد أن كادت تودي بأسرة تانج، لولا مساعدة الأواغرة التتر والعرب للامبراطور سو جونغ Su – Tsung، الذي أفردهم فيما بعد بامتيازات خاصة تتعلّق بإدارة شؤونهم، وحريّةعبادتهم وشعائرهم، واستقرارهم في المدن الكبيرة والتزاوج مع أهل البلاد ومصاهرة الأعيان.[٢٦]

لقد ترتب على هذا الحدث الكبير أن الرحلة إلى الصين تراجعت، ربما لتوقع المخافة لما لقي التجار في مدينة كانتون على يد آنلو شان وهي ذكرى ليس من السهل نسيانها رغم ما بذل من إعادة الأمن وبذل الأمان' ثم لتقلّص تجارة الحرير التي أتلفت أكثر مصادرها من أشجار التوت؛ ويحدّثنا المسعودي الذي عرف الصين ورحل إليها واستبطن أحوالها: أن "أمور الصين لم تزل مستقيمة في العدل على حسب ما جرى به الأمر فيما سلف من ملوكهم إلى أربع وستين ومائتين فإنه حدث في الملك أمر زال به النظام ... إلى وقتنا هذا وهو سنة (٣٣٢هـ/٩٤٠م)[٢٧] أي بعد ثلثي قرن تقريباً، وتحدّثنا المصادر أن التجارة العربية الصينية أخذت صبغة جديدية أكثر مرونة وأمناً، فقد كان الطرفان يقتسمان الطريق إلى ميناء كلي بار في طرف خليج البنغال أمام مضايق سومطرة، وتعددت مصادر هذه التجارة التي أسهمت فيها كل الشعوب والبلدان التي تمر فيها؛ ولكن واردات الصين بقيت على تميّزها الكبير.

إن اللقاء الصيني العربي تم في تاريخنا الثقافي في مقطعين متكاملين، كان للصين فضل الابتكار، وكان للعرب فضل التطوير والترويج.

المقطع الأول، خدم الإنسانية كلها وكان من أهم أسباب إنضاج ونشر المعرفة البشرية، وهو الكاغد، ولعل الكاغد هو الاسم القديم الذي ورد مع الصين، أما مصطلح الورق الذي نستعمله اليوم، فيعني في لغتنا العربية الرّق Parchemain، وهو كما يُعرفه ابن منظور: أدَمٌ رقاقٌ واحدتها ورقة، والأدُم، جمع أديم، وهو الجلد ما كان.

وقد كانت معركة أطلح على ضفاف نهر طراز سنة ١٣٤هـ/٧٤٧م بين العرب بقيادة زياد بن صالح وبين أمراء الترك وحلفائهم الصينيين الذين دُعوا للمؤازرة، ونُقل الأسرى إلى سمرقند، وكان بين أهل الصين من يصنع الكواغد، فانتشر هذا الفن في سمرقند ثم انتقل إلى

سائر البلاد العربية والإسلامية، وساعدت ظروف إقبال العالم الإسلامي على فروع المعرفة المختلفة التي تفتحت لهم آفاقها الواسعة، فأصبح الكاغد أهم حامل عوّض البردي المصري والرقوق، وللجاحظ جدل لطيف في المفاضلة بين كاغد الصين والرق، يعد من الوثائق ومن روائع الأدب الإنساني. وقد أبدعت مصانع الكاغد المنتشرة أنماطاً منه فيها دقة وابتكار وإتقان تعدّ من مفاخر الصنعة، ومجموعات المخطوطات الكثيرة والمتنوعة الباقية تؤرخ لهذه المادة التي اكتسبت حضوراً جديداً عند كل الأمم.

إن الثلث الأول من القرن الثاني للهجرة (القرن الثامن للميلاد) الذي بدأت فيه صناعة الكاغد العربي، يعد تاريخاً مبكراً في الثقافة العربية؛ وإن هناك نصّاً غريباً، يشير إلى أن صناعة الكاغد وصلت قبل ذلك التاريخ، وهو أن يوسف بن عمر المكّي اتخذ الكاغد من القطن نحو سنة ٨٨هـ بالحجاز (أول القرن الثامن) وأن موسى بن نصير اتخذه بالمغرب من الكتان والقنّب، فهل من مؤثرات صينية مبكرة جاءت مع الرحالة الأوائل المجهولين، قبل أن تصبح وقعة أطلح قاعدة الانتشار؟

والمقطع الثاني مجاله الغضار أو الخزف.

فقد كان النموذج الصيني للخزف هو المثل الأعلى في العالم العربي والإسلامي لهذه الصناعة النبيلة التي ارتبطت بالإنسان منذ فجر التاريخ.

وقد وضع هذا الخزف مستوى حاول الجميع أن يضاهيَه ويصل إليه، ولم تستطع مدينة الرقة في سورية والمنصورية في القيروان ومدارس إيران الفنية وسمرقند أن تضاهي تجهيز ذلك اللون من الطينة التي برع الصينيون في تخليصها من الشوائب وفقاقيع الهواء بطول المعالجة، حتى أصبح لها من التماسك والصلابة والصفاء وحسن الطلاء السنجابي ما جعل منها خزفاً متميزاً كل التميز، وقد استغلت مساحاته لتنشر فيها الرسوم النباتية والحيوانية الأسطورية منفذة تحت الدهان باللون الأسود والأزرق.

ولا تخلو المصادر التاريخية العربية من الإشادة والتنويه بهذا الخزف الذي يعد من حليات المنازل والقصور، وتوجد نماذجه الرائعة موزعة بين المتاحف والمجموعات الخاصة إلى جانب النماذج التي صنعت في البلاد العربية تقليداً لخزف "تنج" (القرن ٤هـ/١٠م).

ولا تزال بعض المدن الثقافية تحتفظ بمجموعات مهمة من تراث الصين ممثلاً في غضاره الرائع، من ذلك سلطنة عمان التي لا يخلو بيت من بيوتها من أواني الصين، وقد افتتن الصُناع العرب بمدارس الصناعة الصينية، فظهر في العصر العباسي خزف ذو زخارف محزوزة امتاز بدهانات متعددة الألوان تغطي الإناء على أسلوب الخزف الصيني في عهد أسرة

تنج (٦١٨-٩٠٦م). ومنذ القرن الثالث الهجري (٩م) أقبل الخزافون على تقليد واردات الشرق الأقصى ببراعة فائقة[٢٨] وأثار ذلك الفقهاء الذين يباشرون الحسبة على الأسواق فنبهوا للفروق بين الخزف الصيني والخزف المقلّد، الذي تبدو طينته بعد الكسر داكنة تنتشر فيها فقاقيع الهواء ووزنها النوعي أقل من وزن نظيرها الصيني الخالص.

إن حضارة الصين المتماسكة بنيت منذ البدايات على الفن وإبداع الإنسان، وإن تجربتها المبكّرة العريقة جعلتها كثيرة العطاء قليلة الأخذ، وحتى هذا القليل الذي تأخذه فإنه ينصهر في البوتقة الكبرى للفن الصيني وتختفي ملامحه، ولو كانت روحيّة، وبذلك يُفسّر أن المعالم الدينية لمسلمي الصين لا تحتفظ بأصول فن وافر، ففيما عدا التخطيط الوظيفي للعمارة وهو المضمون، فإن الشكل لا اختلاف على صينيته البحتة، وهذا أهم مظهر لشخصية هذا الفن الكبير، نذكر على ذلك مثلاً جامع نيوجيه Niujie ببكين الذي يذكر أنه أقيم في القرن ١٠م، وجامع محافظة تونغسين Tongxin الذي يرجع بناؤه إلى أسرة مينغ Ming (١٣٦٨-١٦٤٤م) وجامع هواجواي Huajue في مدينة سيان Xi'an بمقاطعة شانكسي Shaanxi المبني في عهد أسرة مينغ أيضاً.

وإذا كان الأمر كذلك في الفنون الكبرى كالعمارة، فإن العرب قدموا الكثير في مجالات العلوم البحتة، وخاصة الطب والفلك، وقد نقل تراث ابن سينا وخصائص مفرداته الطبية إلى الصين في عهد أسرة "سونغ" وكانت تلك المفردات التي أصبحت معروفة الفوائد هي أهم ما يُستورد من بلاد العرب[٢٩] وعثر في قاع خليج تسي تون – أو تشيو نتشو الآن على سفينة عربية غارقة عرف اسم صاحبها "علي"، وكانت محملة بالعقاقير الطبية وغيرها[٣٠].

وراجت في الصين مصادر علم الهيئة العربية في عهد المغول، ونكتفي بالإشارة إلى أن الفلكي الصيني "كوشوكنك" نقل في سنة ١٢٨٠م زيج أولوغ بك الشهير إلى اللغة الصينية. وشارك في تطوير هذه البحوث الفلكية كثير من العلماء العرب المقيمين في المدن الصينية، وكانت لهم تقاويم متداولة[٣١].

إنّ الفن والإبداع هو ما يصل الناس، يبدأن دائماً بالنظر والرغبة في الاقتناء، وتصبح التجارة نظاماً محكماً للتعامل، وهي طليعة لقاء الشعوب وقربهم إلى بعضهم البعض، ثم سبيلهم للتعاون الدائم في خدمة الإنسان.

المصادر والمراجع

١- الإسلام في الصين، فهمي هويدي. الكويت، عالم المعرفة ٤٣، تموز ١٩٨١.
٢- الأعلاق النفيسة، ابن رسته، ليدن ١٨٩٣.
٣- الأغاني، الأصبهاني، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، بيروت.
٤- الأنساب، السمعاني، الجزء الثامن، الهند ١٣٩٧هـ، ١٩٧٧م.
٥- البلدان، ابن الفقيه، بريل، ليدن ١٣٠٢.
٦- البلدان، اليعقوبي، ليدن ١٨٩٢.
٧- التبصّر بالتجارة، الجاحظ، بيروت.
٨- تاريخ المسلمين في الصين، بدر الدين و . ل . حي، دار الإنشاء للطباعة والنشر، لبنان.
٩- التبصر بالتجارة، الجاحظ، تحقيق حسن حسني عبدالوهاب. دار الكتاب الجديد، بيروت.
١٠-الحيوان، الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر.
١١-خزانة الأدب، البغدادي، تحقيق عبدالسلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٩.
١٢-ديوان جرير، دار الجيل، بيروت،
١٣-ديوان الفرزدق، دار الكتب العلمية، بيروت.
١٤-ديوان المتنبي، دار بيروت للطباعة والنشر ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.
١٥-رحلة ابن بطوطة، تحقيق عبدالهادي التازي، المملكة المغربية، الرباط.
١٦-رحلة سليمان التاجر، سليمان التاجر، سنة ٢٢٧هـ. بغداد ١٩٦١.
١٧-رسائل الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة الحلبي، القاهرة.
١٨-الروض المعطار في خبر الأقطار، الحميري، تحقيق إحسان عبّاس، بيروت.
١٩-العقد الفريد، ابن عبد ربه، دار الكتاب العربي، بيروت ١٩٨٣.
٢٠-العلاقات بين العرب والصين، بدر الدين و . ل . حي. مكتبة النهضة، مصر ١٩٥٠.
٢١-العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد قزقان، دار المعرفة، بيروت ١٩٨٨.
٢٢-عيون الأخبار، ابن قتيبة، دار الكتاب العربي، بيروت.
٢٣-مختصر كتاب البلدان، ابن الفقيه، ليدن ١٣٠٢هـ.
٢٤-مروج الذهب ومعادن الجوهر، المسعودي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، الطبعة الرابعة ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م.
٢٥-المسالك والممالك، البكري، حققه ليوفن وفيري، الدار العربية للكتاب، تونس.
٢٦-معجم البلدان، ياقوت الحموي، دار الكتاب العربي، بيروت.
٢٧- نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، الإدريسي، عالم الكتب، بيروت.

الهوامش والمراجع:

---

[١] بدر الدين حي: العلاقات بين العرب والصين، ص ١٨ نقلا عن جيبون.
[٢] تاريخ المسلمين في الصين ١٦.
[٣] ديوانه ٣٠.
[٤] المصدر السلبق ٤٧٥.
[٥] ديوانه ٢١٣.
[٦] المصدر السابق ٦١٢.
[٧] نفسه ٦١٥.
[٨] نفسه ٦٤٧.
[٩] الحيوان ١٧٢:٧.
[١٠] ديوانه ٥٤٢.
[١١] مختصر كتاب البلدان ١١.
[١٢] المسالك والممالك ٣٨٠:١. والروض المعطار ٣٧١.
[١٣] رحلة التاجر سليمان – ٣٨.
[١٤] البلدان ١٣.
[١٥] رحلة ابن بطوطة ١٤٣:٤.
[١٦] المسالك والممالك ٢٥٨:١.
[١٧] الروض المعطار.
[١٨] مروج الذهب ١١٤:١
[١٩] الأنساب ٣٦٨:٨.
[٢٠] المسالك والممالك ٣٢١:١.
[٢١] مناقب الترك ٦٩:١.
[٢٢] مروج الذهب ١٣٧:١.
[٢٣] العلاقات بين العرب والصين ٣٦.
[٢٤] مروج الذهب ١٣٨:١.
[٢٥] المصدر السابق ١٣٨:١.
[٢٦] العلاقات بين العرب والصين ٤١.
[٢٧] مروج الذهب ١٣٧:١.
[٢٨] فنون الإسلام ٢٦٩.
[٢٩] مجلة تاريخ الطب ١٩٥٢:٨. بكين.
[٣٠] مجلة تاريخ الصين ١٩٧٩:٥. بكين.
[٣١] العلاقات بين العرب والصين ٣٠٧.

أثر الدراسة النحوية لنص القرآن والسنة في ثقافة المسلمين

د. عبد القادر عبد الرحمن السعدي
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب والعلوم
جامعة الشارقة

الحمد لله الذي اختار لشريعته أفضل اللغات، والصلاة على سيدنا محمد الذي علمنا أن الفقه في الدين أعلى المكرمات والخيرات، وعلى آله وأصحابه الذين نالوا بهذه الشريعة أعلى الدرجات.

أما بعد: فقد كتب الله لسفينة الشرف ومركب الفضيلة أن يرسوا على شاطئ اللسان العربي، فكانت رسالة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم الذي قال له ربه: ﴿لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين﴾ الشعراء: ١٩٤-١٩٥، خاتمة الشرائع والرسالات. ولا يخالف كل ذي عقل في أن لغة العرب لا تبارى ولا تدانى في الإفصاح والبيان، فقد قام الإجماع على أن العربية أوسع اللغات ألفاظاً وأحسنها في دقة العبارة وقوة الجملة، وقد امتلكت ثروة توليدية لم تمتلكها غيرها من اللغات، وهذه الصفات لها أهميتها في الثقافة الإسلامية عقيدة وفقهاً وأخلاقاً.

ومن هنا كانت العلاقة متينة بين علوم الشريعة وعلوم العربية وفي مقدمتها العلاقة في المسائل النحوية، لأن النحو من الأسس التي يقوم عليها فهم النصوص الشرعية. من أجل ذلك اشترط علماء الأصول في المجتهد أن يكون متضلعاً من علم النحو لأنه يمنحه ملكة قوية في اجتهاده ويفتح له آفاقاً واسعة في استنباط الفروع من أصولها، إذ هو علم مرتبط بتوجيه التراكيب اللغوية وبيان دلالتها التي تختلف باختلاف هيئة التركيب، ومن هنا أثبت الإمام محمد بن الحسن الشيباني قدرة المجتهد على تفريع الفروع الفقهية بمقتضى تمكنه من النحو.

ولقوة العلاقة بين النحو والفقه عني الأقدمون بالتأليف في هذا المجال وبعقد المجالس للتحدث عنها، وحصلت بينهم مناظرات علمية كان لها أكبر الأثر في تطوير هذه العلاقة.

ولم تقف العلاقة بين الشريعة والعربية في مجال النحو عند موضوع واحد، بل تداخلت

في كثير من الموضوعات النحوية، فكان للإعراب الذي هو أجلى ظاهرة نحوية أثر بارز في إثراء الدراسات الشرعية، وكانت دراسة الحروف ذات قيمة كبرى في استنباط الأحكام الشرعية، فضلاً عن بعض القواعد العامة المشتركة بين الدراسة النحوية والفقهية كالقياس وقاعدة الأمور بمقاصدها، والاستحسان، واستصحاب الحال، والعرف، وغيرها.

واتجهت في هذا البحث نحو الكتابة في أثر الدراسة النحوية لنص القرآن والسنة في ثقافة المسلمين العقدية والفقهية والأخلاقية، متناولا بعض المسائل التي تدلل على علاقة النحو بالأحكام الشرعية. فكان هذا البحث الذي أرتبه بعد هذا التقديم على: الفصل الأول: أثر الدراسة النحوية لنص القرآن الكريم والسنة في ثقافة المسلمين العقدية: يكون الحديث فيه عن بعض الأحكام العقدية في القرآن والسنة التي استنبطت بمقتضى الدلالة النحوية. والفصل الثاني: أثر الدراسة النحوية لنص القرآن الكريم والسنة في ثقافة المسلمين الفقهية: يتحدث فيه عن بعض المسائل الفقهية المستنبطة بالدلالة النحوية. والفصل الثالث: أثر الدراسة النحوية لنص القرآن والسنة في ثقافة المسلمين الأخلاقية: يتحدث فيه عن بعض الأخلاق الإسلامية التي فهمت بالدلالة النحوية. والخاتمة: لبيان أبرز نتائج البحث والتوصيات.

الفصل الأول: أثر الدراسة النحوية لنص القرآن الكريم والسنة في ثقافة المسلمين العقدية

اخترت لهذا الفصل من ثقافة المسلمين المسائل الآتية:

١. العلم بالمتشابه من نصوص القرآن الكريم.
٢. دوام الإيمان بالله.
٣. مرافقة العمل دون غيره للإنسان بعد موته.

أولاً: العلم بالمتشابه من نصوص القرآن.

قال الله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاء الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاء تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا﴾ آل عمران: ٧.

استنبط العلماء من هذه الآية حكم الخوض في تفسير المتشابه من الآيات على النحو الآتي:

١. ذهب فريق منهم إلى عدم جواز الخوض في تفسيره، ومن هؤلاء ابن عباس، وعائشة، ومالك، والكسائي والفراء.(١)

٢. وذهب آخرون إلى جواز تفسير المتشابه بصرفه إلى معنى يحتمله لغوياً، ومن هؤلاء مجاهد وأكثر متأخري الأصوليين.(٢)

أثر الدراسة النحوية في ذلك:

يرى الفريق الأول أن الواو في قوله ــ والراسخون في العلم ــ للاستئناف [٣]، فيكون الوقف في القراءة على قوله: ((إلا الله)). فلما كانت الواو للاستئناف كانت الجملة التي بعدها غير مرتبطة بما قبلها، فيكون معنى الآية أن المتشابه لا يعلم تأويله إلا الله، ثم ابتدأ بكلام جديد فقال: ــ والراسخون في العلم يقولون ((آمنا به)) فيكون ــ الراسخون ــ مبتدأ خبره جملة ــ يقولون ــ.

ويقوي كون الواو للاستئناف ما يأتي:

١. لو لم تكن للاستئناف لكانت عاطفة لـ ــ الراسخون ــ على لفظ الجلالة، فيكون المعنى: الله والراسخون في العلم مشتركان في علم المراد من المتشابه، وهذا المعنى يوجب اقتران الواو بقوله ــ يقولون ــ لتعطفها على جملة مقدرة مستفادة من قوله: ــ يعلم ــ، فيكون التقدير: لا يعلم تأويله إلا الله، والراسخون في العلم يعلمون تأويله ويقولون آمنا به، ولو لم تقترن بالواو مع جعل واو

ــ والراسخون ــ للعطف لكان الكلام بعيداً عن الفصاحة لأنها تبقى جملة سائبة لا ربط لها، والقرآن منزه عن ذلك، فلما لم نجد الواو في ــ يقولون ــ دلّ ذلك على أن واو ــ والراسخون ــ للاستئناف.

٢. ورد عن ابن عباس أنه قرأ: ((ويقول الراسخون في العلم آمنا به))[٤] وهذه القراءة تدل على أن الواو للاستئناف.

أما الفريق الثاني فيرى أن الواو في ــ والراسخون ــ للعطف، وهي لمطلق الجمع، فيكون الوقف عليها، والمعنى: وما يعلم تأويل المتشابه إلا الله والراسخون في العلم حال كونهم قائلين آمنا به. قال النحاس: ((هذا أحسن ما قيل فيه))[٥].

ولدى الموازنة بين الرأيين يتبين لنا صوابهما وجواز الأخذ بهما. لأن المتشابه إذا نظر إليه من جهة اختصاصه بحقيقة ذات الله وأسمائه وصفاته فإنه لا يعلم ذلك إلا الله وحده، وحينئذ يكون الوقف على ((إلا الله)) والواو في ((والراسخون)) للاستئناف. وإذا نظر إلى المتشابه من حيث تأويله بما ينسجم مع قوانين اللغة العربية يكون الوقف على ((والراسخون في العلم)) وتكون الواو عاطفة، ولا شك أن القرآن مفهوم المعنى ونزل بلغة العرب[٦]، ومن هنا جاء قول ابن عباس: ((أنا ممن يعلم تأويله))[٧].

ويقوي الرأي الثاني ما يأتي:

١. الأصل في الواو أن تكون عاطفة مفيدة معنى الاشتراك، واستعمالها بغير هذا المعنى

يكون مجازاً كما ذكر ذلك السيوطي عن ابن كيسان وغيره[٨]، وحمل اللفظ على الحقيقة أولى إن لم يصرفه عنها صارف، ولا توجد قرينة تفرض صرف الواو في ((والراسخون)) إلى الاستئناف[٩].

٢. قراءة ابن عباس ليس فيها دلالة قاطعة على نفي علم الراسخين بالمتشابه، إذ يمكن تقدير الآية على قراءته: وما يعلم تأويله إلا الله والراسخون في العلم ويقول الراسخون في العلم آمنا به، فتكون إعادة لفظ ــ الراسخين ــ بالإظهار لا بالإضمار بياناً للمراد، والعرب تضع الظاهر موضع المضمر توضيحاً للمعنى إذا كان في جملتين. فقد تطرق احتمال التأويل لقراءة ابن عباس، والدليل إذا تطرقه الاحتمال بطل به الاستدلال. فضلاً عن هذا فإن النحاس قال عنها: ((فأما القراءة المروية عن ابن عباس..... فمخالفة لمصحفنا))[١٠].

وعلى هذا فلا مانع من التماس معنى لغوي مناسب للمتشابه إن دعت الحاجة إلى ذلك، لاسيما في مجابهة الذين يحاولون النيل من نصوص القرآن من خلال بعض الآيات المتشابهات، فإن لم تدع حاجة إلى ذلك فالأخذ بالرأي الأول أولى وأسلم[١١].

ثانياً: دوام الإيمان بالله وبقية أركان الإيمان:

من ثقافة المسلمين العقدية وجوب دوام الإيمان بالله تعالى وبقية أركان الإيمان، ومن أبرز ما ورد في هذا الشأن حديث النبي ﷺ الذي قال فيه: ((الإيمان أن تؤمن بالله، وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره))[١٢].

أثر الدراسة النحوية للحديث:

١. إن ــ أل ــ في لفظ ((الإيمان)) جاءت لشمول أجزاء جنس الإيمان، فيكون الحديث قد نص على أن الإيمان لا يكتمل إلا باستجماع كل جزئياته المذكورة.

٢. جعل خبر المبتدأ فعلاً مضارعاً مقترناً بـــ"أن": ((أن تؤمن)) ولم يجعله مصدراً ((الإيمان)) ليدل على أن المراد استمرارية هذا الإيمان، قال ابن حجر: ((لأن ــ أن تفعل ــ تدل على الاستقبال، والمصدر لا يدل على زمان))[١٣].

والفعل يدل على الحدوث والتجدد، والاسم يدل على الثبوت.

قال الزركشي: ((الفعل يدل على التجدد والحدوث، والاسم يدل على الاستقرار والثبوت، ولا يحسن وضع أحدهما موضع الآخر..... وقوله ﴿هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُم﴾ فاطر: ٣.

لو قيل: رازقكم لفات ما أفاده الفعل من تجدد الرزق شيئاً بعد شيء))[١٤] ولو قال في الحديث: الإيمان إيمان بالله تعالى لفاتت الدلالة على طلب الاستمرارية والتجدد.

٣. إنّ الواو العاطفة تدل على مطلق جمع أجزاء الإيمان، أي لا يكتمل الإيمان إلا بالتصديق بها مجتمعة. أما مجيئها مرتبة على هذا النحو الذي ذكره الحديث فلأمرين:

الأول: ليطابق ترتيبها في الحديث ترتيبها في قوله تعالى: ﴿آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ﴾ البقرة: ٢٨٥. وقد ألمح ابن حجر إلى نكتة في هذا الترتيب فقال: ((إن الخير والرحمة من الله، ومن أعظم رحمته أن أنزل كتبه إلى عباده، والمتلقي لذلك منهم الأنبياء، والواسطة بين الله وبينهم الملائكة))[١٥].

الثاني: مجيئها مرتبة في الحديث فيه مطابقة للواقع ((لأنه سبحانه أرسل الملك بالكتاب إلى الرسول))[١٦].

ثالثاً: مرافقة العمل دون غيره للإنسان بعد موته.

من ثقافة المسلمين العقدية أنه لا يرافق الإنسان بعد موته إلا عمله. وقد فهم هذا من قوله ﷺ: ((يتبع الميت ثلاثة فيرجع اثنان ويبقى معه واحد: يتبعه أهله وماله وعمله، فيرجع أهله وماله ويبقى عمله))[١٧].

أثر الدراسة النحوية:

١. جاء لفظ (الميت) مقترناً بـــ"أل" وهي فيه دالة على أفراد الجنس، وأل هذه هي التي تحل محلها ــ كل ــ على سبيل الحقيقة[١٨].

مثلها في قوله تعالى: ﴿وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفًا﴾ النساء: ٢٨، فكما يصح أن يقال: خلق كل إنسان ضعيفاً يقال: يتبع كل ميت.

٢. قدم المفعول به ــ الميت ــ على الفاعل ــ ثلاثة ــ ليفيد الاختصاص، لأن الميت هو الذي يخص بتبعية هذه الثلاثة دون غيره، ومن دلائل تقديم المفعول به التخصيص، قال السيوطي: ((وإذا قدم أفاد الاختصاص))[١٩].

٣. عطف الفعل ــ فيرجع ــ على ــ يتبع ــ بالفاء، والفاء تفيد التعقيب، وفي ذاك دلالة على أن رجوع الاثنين يكون بعد انتهاء دفن الميت بلا فاصل زمني غير معتاد، وهذا أمر مطابق للواقع.

٤. عطف ــ ماله ــ على ــ أهله ــ بالواو، والأصل في الواو ــ كما يرى جمهور النحاة ــ أن تكون لغير الترتيب، ولكنها قد تأتي للترتيب بقرينة واقع الحال، فأول من يرجع هم أهل الميت، ثم ماله يكون تابعاً لرجوع أهله، والمراد بالمال إما مستلزمات تجهيز الميت من تابوت ونحوه وإما الكفن الذي هو آخر ملك للميت لأنه يفنى بعد مدة من الزمن. قال السيوطي: ((لأن الترتيب في اللفظ يستدعي سبباً والترتيب في الوجود صالح له))[٢١].

الفصل الثاني: أثر الدراسة النحوية لنص القرآن الكريم والسنة في ثقافة المسلمين الفقهية.

أتناول لهذا الفصل من ثقافة المسلمين المسائل الآتية:

١. مسح الرأس في الوضوء.

٢. جواز نقل الزكاة عن المكان الذي وجبت فيه.

٣. صلاة ركعتين لداخل المسجد والإمام يخطب.

أولاً: مسح الرأس في الوضوء.

من أركان الوضوء مسح الرأس، دلّ على ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاَةِ فاغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُواْ بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾ المائدة: ٦.

وفي المقدار الواجب مسحه من الرأس ثلاثة مذاهب:

المذهب الأول: مسح جميع الرأس.

المذهب الثاني: مسح ربع الرأس.

المذهب الثالث: مسح بعض الرأس.[٢٢].

أثر الدراسة النحوية في استنباط هذه الآراء:

أ ــ الأدلة النحوية للمذهب الأول:

١. إن الباء في قوله: ((برؤوسكم)) زائدة، فالمراد، امسحوا رؤوسكم، والباء تأتي زائدة للتوكيد، ومن بين المواضع التي تزاد فيها المفعول به كما هي الحال في قوله ((برؤوسكم)).

ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ﴾ مريم: ٢٥.

ونقل أبو حيان عن سيبويه والفراء أن العرب تقول: حزَّ رأسه وبرأسه ومسحت رأسه وبرأسه ويريدون معنى واحداً[٢٣].

٢.دخول الباء في ((برؤوسكم)) كدخولها في قوله تعالى للتيمم: ﴿فَامْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ﴾ المائدة: ٦، فكما أن آية التيمم تدل على مسح جميع الوجه دلت آية الوضوء على مسح جميع الرأس.[٢٤].

ب ــ الأدلة النحوية للمذهب الثاني:

إن الباء في ((برؤوسكم)) تحمل معنيين:

أولهما: التبعيض، وقد أثبت لها هذا المعنى الكوفيون والأصمعي وأبو علي الفارسي وابن مالك[٢٥] وجعلوا من ذلك قوله تعالى: ﴿عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾ الإنسان: ٦، إذ هي في الآية بمنزلة ــ من ــ التبعيضية، أي: منها. وقد وردت بهذا المعنى في قول أبي ذؤيب الهذلي:

شربنَ بماءِ البحرِ ثم ترفــَّعَتْ متى لُجَجٍ خُضْرٍ لَهنَّ نئيجُ[٢٦]

فيكون المراد امسحوا بعض رؤوسكم، وقد بينت السنة ذلك حيث ورد عن النبي ﷺ أنه مسح في وضوئه على ناصيته، ولما كانت الناصية تقدر بربع الرأس أصبح الواجب مسح ربعه.

ثانيهما: الإلصاق، وقد أجمع النحاة على هذا المعنى للباء، وقد خصها سيبويه بهذا المعنى فقال: ((وإنما هي للإلزاق والاختلاط))[٢٧] وعدَّ هذا المعنى أصل معانيها الأخرى فقال: ((وما اتسع من هذا في الكلام فهذا أصله))[٢٨] ولما احتملت الباء في قوله ((برؤوسكم)) معنى الإلصاق وجب مسح ربع الرأس لأن آلة المسح هي اليد فإذا ألصقت بالرأس أخذت ربعه.

ج ــ أدلة المذهب الثالث:

قال أهل هذا المذهب إن الباء للتبعيض، واللفظ جاء مطلقاً عن التقييد بجزء من أجزاء الرأس، فعلى هذا يكفي في المسح أدنى ما يتناوله اللفظ ولو كان قليلاً، ويكون هذا كقول القائل: مسحت يدي بالمنديل، فإنه يكفي لتحقيق هذا المسح مسح اليد بأجزاء جزء من المنديل[٢٩].

ثانياً: جواز نقل الزكاة:

من ثقافة المسلمين رجحان جواز نقل الزكاة إلى مكان الحاجة إليها.

ثبت أن النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ قال لمعاذ حين بعثه إلى اليمن: ((إنك ستأتي قوماً أهل كتاب، فإذا جئتهم فادعهم إلى أن يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله، فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم.....))[٣٠].

أثر الدراسة النحوية لذلك:

يرى بعض الفقهاء عدم جواز نقل الزكاة عن مكان وجوبها، منهم الحنابلة وبعض الشافعية، ونسبه ابن حجر إلى الجمهور[٣١].

واستدلوا على ذلك بأن الضمير في قوله ((فقرائهم)) يعود إلى المخاطبين وهم أهل اليمن فيخص بذلك فقراؤهم، لأن الضمير يعود إلى الاسم المتقدم[٣٢]. قال ابن قدامة: ((المذهب أنه لا يجوز نقل الصدقة من بلدها إلى مسافة القصر..... ولنا قول النبي ﷺ لمعاذ: أخبرهم أن عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد في فقرائهم، وهذا يختص بفقراء بلدهم))[٣٣].

وذهب آخرون منهم أبو حنيفة والليث والبخاري[٣٤] إلى جواز نقلها وهو الراجح لما يأتي:

١. إن الضمير في قوله ((فقرائهم)) يعود إلى فقراء المسلمين عامة، وعود هذا الضمير على أولئك الفقراء إنما هو باعتبارهم مسلمين لا بالنظر إلى بلدهم، ولذلك قال ابن دقيق العيد: ((تؤخذ من أغنيائهم من حيث إنهم مسلمون لا من حيث إنهم من أهل اليمن، وكذلك الرد على فقرائهم))[٣٥].

٢. إن الضمير في قوله ((فقرائهم)) عاد إلى أهل الكتاب الذين أمر معاذ أن يدعوهم إلى الشهادة للدخول في الإسلام، ثم قال له: إن هم أطاعوا لذلك، أي: أسلموا فأعلمهم أن الله قد فرض عليهم.....)) فقوله ((فقراؤهم)) يعود إليهم بعد أن أصبحوا مسلمين، أي أنهم يستحقون الصدقة بهذه الصفة، وهذا يعني أنه يشترك معهم من شاركهم في هذه الصفة إذ المقرر أنّ ((أعيان الأشخاص المخاطبين في قواعد الشرع الكلية لا تعتبر))[٣٦].

يقوي هذا أنهم خوطبوا بالصلاة ولا يختص هذا الحكم بهم قطعاً، فعود الضمير إليهم باعتبارهم مكلفين[٣٧]، وذلك يشمل كل مكلف.

٣. إن الضمير يجوز أن يعود إلى ما يفهم من السياق وهو ما علم المراد به[٣٨] كقوله تعالى: ﴿فأثرن به نقعاً﴾ العاديات: ٤، حيث عاد الضمير على المكان الذي تثير فيه الخيل التراب، وهو مفهوم من السياق، والذي يفهم من سياق الحديث أن المراد فقراء المسلمين. وعلى هذا فالمختار جواز نقل الزكاة لاسيما إذا كانت هناك مصلحة تقتضي نقلها[٣٩].

ثالثاً: صلاة ركعتين للداخل إلى المسجد والإمام يخطب:

من ثقافة المسلمين الفقهية أن الداخل إلى المسجد والإمام يخطب يوم الجمعة يصلي ركعتين خفيفتين ثم يجلس وهذا رأي جمهور الفقهاء، وذهب غيرهم إلى أنه لا يصلي بل يلزمه الإنصات للخطبة وترك الصلاة[٤٠].

استدل الجمهور بقوله ﷺ: ((إذا جاء أحدكم الجمعة والإمام يخطب فليركع ركعتين يتجوز فيهما))[٤١]. واستدل غيرهم بقوله تعالى: ﴿وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا﴾ الأعراف: ٢٠٤.

أثر الدراسة النحوية في ذلك:

وجه دلالة الحديث لدى الجمهور أنه ﷺ قال: ((والإمام يخطب)) وهي جملة حالية، والحال قيد لعاملها، فيكون فعل الشرط ((جاء)) مقيداً بحال خطبة الإمام، فكأن هذه الحال أصبحت وصفاً للمجيء، ثم جاء جواب الشرط ((فليركع ركعتين)) مبنياً على ذلك الشرط المقيد

بالحال، فكان الحكم مرتباً عليها. أي: فليركع ركعتين إذا دخل متصفاً دخوله بحال خطبة الإمام.

أما غير الجمهور فقد قالوا إن الأمر في الآية جاء بوجوب الإنصات لتلاوة القرآن، ومن تفسيرهم لذلك أنه يشمل خطبة الجمعة، فإذا انشغل الداخل بالصلاة يكون قد أعرض عن تنفيذ هذا الواجب.

والراجح رأي الجمهور، لأن ما استدل به غيرهم لا يقوى دليلاً على ما ذهبوا إليه، إذ الخطبة لا تسمى في العرف قرآناً، وإن كانت مشتملة على بعض آياته. وقد ذهب أصحاب هذا الرأي إلى تأويل الحديث تأويلات بعيدة ليس هنا محل ذكرها.

الفصل الثالث: أثر الدراسة النحوية لنص القرآن والسنة في ثقافة المسلمين الأخلاقية:

نتطرق في هذا الفصل إلى ثلاث مسائل:

١. الشورى.

٢. تجنب المسلم إيذاء غيره.

٣. دوام اتصاف المسلم بالتسامح في المعاملات المالية.

أولاً: مبدأ الشورى:

من أبرز الأخلاق الإسلامية مبدأ الشورى، وقد جاء طلب هذا الخلق في:

قوله تعالى: ﴿وشاورهم في الأمر﴾ آل عمران: ١٥٩.

وقوله تعالى: ﴿وأمرهم شورى بينهم﴾ الشورى: ٣٨.

أثر الدراسة النحوية في فهم هذا الخلق:

أ ـ قوله تعالى: ﴿وشاورهم في الأمر﴾

جاء الطلب في هذه الآية بصيغة الأمر ((وشاورهم))، وهو فعل مشتق من المفاعلة التي تتحقق بين اثنين فصاعداً لأنه من (شاوره)، وقد ذهب بعض الفقهاء إلى حمل هذا الأمر على الاستحباب فلم يوجبوا المشورة، ومن هؤلاء: قتادة والربيع وابن إسحاق والشافعي الذي قال: ((هو كقوله ـ والبكر تستأمر ـ تطييباً لقلبها لا أنه واجب))[٤٢].

وذهب الجمهور إلى أن الشورى واجبة، والأمر في الآية جاء على أصل معناه وهو الوجوب، قال الرازي: ((ظاهر الأمر الوجوب، فقوله: – وشاورهم – يقتضي الوجوب))[٤٣].

وقد جاء الأمر بالشورى في هذه الآية بعد أوامر أخرى سبقته – كانت مهيئة له إذ قال تعالى: ((فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر))، وهي – وإن عطف بعضها على

بعض بالواو التي لا تفيد في أصل وضعها الترتيب – إلا أن هذه الأوامر بالترتيب الذي جاءت به الآية تنبئ عن تدرج بليغ مقصود،

((وذلك أنه أمره بأن يعفو عنهم ماله في خاصته عليهم من تبعة، فلما صاروا في هذه الدرجة أمره أن يستغفر فيما عليهم من تبعة أيضاً، فإذا صاروا في هذه الدرجة صاروا أهلاً للاستشارة في الأمور))[٤٤].

ولذلك قال الدكتور حسن عتر: ((وقد روعي في الآية حسب الترتيب، وذلك لأنه ﷺ أمر أولاً بالعفو عنهم فيما يتعلق بخاصة نفسه، فإذا انتهوا إلى هذا المقام أمر أن يستغفر لهم ما بينهم وبين الله تعالى لتنزاح عنهم التبعتان، ثم أمر بأن يشاورهم في الأمر إذا صاروا خالصين من التبعتين صافين منها))[٤٥].

ب – قوله تعالى: ﴿وأمرهم شورى بينهم﴾

جاء التعبير في هذه الآية بصيغة الجملة الاسمية، وقد سبقتها وتلتها صفات عبر عنها بالجملة الفعلية، لأنه تعالى قال: ﴿والذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش وإذا ما غضبوا هم يغفرون، والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون﴾ الشورى: ٣٧–٣٨.

وذاك يدل على إفادة لزوم هذه الصفة للمؤمنين وثباتهم عليها[٤٦]، قال الآلوسي: ((وجيء بالجملة الاسمية مع أن المعطوف عليه جملة فعلية للدلالة على أن التشاور كان حالهم قبل الإسلام وبعده، وفي الآية مدح للتشاور))[٤٧].

وقد أكد هذه الدلالة سيد قطب حين قال: ((والتعبير بجعل أمرهم كله شورى ليصبغ الحياة كلها بهذه الصبغة..... إنه طابع ذاتي للحياة الإسلامية، وسمة مميزة للجماعة المختارة لقيادة البشرية، وهي ألزم صفات القيادة))[٤٨].

ثانياً: تجنب المسلم إيذاء غيره:

جاء ذلك في قوله ﷺ: ((المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده))[٤٩].

أثر الدراسة النحوية في ذلك:

١. جاء لفظ– المسلم – مبتدأ مقترناً بـــ –أل– التي تفيد استغراق الصفات، والتي هي تخلفها – كل – على سبيل المجاز، فتكون دالة على شمول خصائص الجنس لإفادة المبالغة، كقولنا: زيد الرجل، بمعنى الكامل في الرجولة الجامع لخصائصها.[٥٠] وعلى هذا فالمراد بالحديث المسلم الذي جمع خصائص جنس المسلمين العليا وصفاتهم الحميدة. قال ابن

حجر: ((قوله –المسلم– قيل الألف واللام فيه للكمال نحو: زيد الرجل أي الكامل الرجولية، وإثبات اسم الشيء على معنى إثبات الكمال له مستفيض في كلامهم))[٥١].

٢. علّق قوله: ((من لسانه ويده)) بالفعل الذي وقع صلة الموصول ((سلم)) ليكون المعنى: أن من صفات المسلم الكامل سلامة المسلمين من لسانه ويده، وقدم اللسان لأن ضرره أعم وأكثر، إذ يمكن أن يشمل أذاه الماضين والحاضرين ومن سيأتي بعد، ثم عطف عليه اليد لأنها يمكن أن تشاركه في كتابة الإيذاء[٥٢]. قال ابن حجر: ((وفي التعبير باللسان دون القول نكتة، فيدخل فيه من أخرج لسانه على سبيل الاستهزاء، وفي ذكر اليد دون غيرها من الجوارح نكتة، فيدخل فيها اليد المعنوية كالاستيلاء على حق الغير بغير حق))[٥٣].

٣. يقوي كون –أل– في لفظ ((المسلم)) لاستغراق الصفات أن الحديث جاء برواية أخرى: ((قالوا يا رسول الله، أي الإسلام أفضل؟ قال: من سلم المسلمون من لسانه ويده))[٥٤] فقوله: ((الإسلام)) مصدر بدل اسم فاعل في الرواية الأخرى ((المسلم)) بدليل الإخبار عنه بقوله: ((من سلم المسلمون)) والتعبير بالمصدر يدل على المبالغة في اكتساب المسلم صفات الإسلام الكاملة. وفي ذاك دلالة على أن اللفظ ((المسلم)) في الرواية الأخرى يراد به المسلم الكامل.

٤. استعمل – مَن – التي هي اسم موصول عام ولم يستعمل – الذي – الموصول الخاص، ليومئ بذلك إلى تعميم صفة الحال لكل مسلم يسلم الناس من لسانه ويده.

ثالثاً: دوام اتصاف المسلم بالتسامح في المعاملات المالية:

ورد ذلك في قوله ﷺ: ((رحم الله رجلاً سمحاً إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى))[٥٥].

أثر الدراسة النحوية في فهم هذا الخلق:

١. جاء التعبير في قوله ((رحم الله رجلاً)) بالجملة الفعلية التي يكون صدرها فعلاً، والفعل يدل على التجدد والحدوث، فالجملة الفعلية ((موضوعة لأحداث الحدث في الماضي أو الحال فتدل على تجدد سابق أو حاضر، وقد يستعمل للاستمرار بلا ملاحظة التجدد في مقام خطابي))[٥٦]. وهذا يدل على أن رحمة الله للمتسامح متجددة مع كل تصرف فيه تسامح.

٢. عبّر بصيغة الماضي – رحم – بدل المضارع – يرحم – الذي يقتضيه ظاهر السياق، لأن الماضي قد ينصرف معناه إلى المستقبل في حالات ذكر السيوطي منها ((إذا اقتضى طلباً نحو: غفر الله لك، وعزمت عليك إلا فعلت أو لمـّا فعلت))[٥٧]. والتعبير بقوله: ((رحم الله امرأ)) ((يحتمل الدعاء ويحتمل الخبر))[٥٨]، فإذا كان المراد به الدعاء كان مقتضياً طلب الرحمة وهذا هو المرجح لوجود قرينة الاستقبال المستفادة من –إذا–، فكأنه يقول: رحم الله

رجلاً يكون سمحاً، وإنما عبّر بصيغة الماضي بدل المضارع رجاء تحقق الرحمة وحصولها، ويؤيد هذا أن الحديث روي أيضاً بلفظ ((غفر الله لرجل كان قبلكم كان سهلاً إذا باع))[٥٩].

٣. لفظ – سمحاً– بمعنى سهلاً صفة مشبهة باسم الفاعل على وزن – فَعْل – والصفة المشبهة ((ما اشتق من فعل لازم لمن قام به على معنى الثبوت))[٦٠].

ووزن – فَعْل – من أوزان الصفة المشبهة غير القياسية[٦١] وهو وزن يشتق من الفعل ــ فعِل ــ بكسر العين، و – فعُل – بضم العين، ولفظ ((سمْح)) من سمُح بضم الميم[٦٢].

ولما كان هذا اللفظ صفة مشبهة دل على أن السماحة ينبغي أن تكون ملازمة للمسلم في تصرفاته المالية بيعاً وشراء واقتضاء للحقوق حتى تتحقق له الرحمة، قال ابن حجر: ((فيه الحض على السماحة في المعاملة واستعمال معالي الأخلاق وترك المشاحة والحض على ترك التضييق على الناس في المطالبة، وأخذ العفو منهم))[٦٣].

الخـــاتـــمـــة:

أبرز نتائج البحث:

١. اللغة العربية لا تدانيها لغة في الإيضاح والبيان، وهي أوسع اللغات في المفردات والتراكيب، وأكثرها في الاشتقاق، لأجل ذلك كانت أكثر صلاحية من غيرها لأن تكون لغة الشريعة الإسلامية.

٢. الثقافة الإسلامية تعنى بتقويم الإنسان عقدياً وأخلاقياً وسلوكياً، وكانت الدراسة النحوية في مقدمة الوسائل التي يتوصل بها إلى فهم تلك الثقافة.

٣. من ثقافة المسلمين العقدية جمع المسلم لأركان الإيمان وإدامته، وقد فهم ذلك من خلال الدلالة النحوية للحديث: ((الإيمان أن تؤمن بالله.....)) فأل في الإيمان لاستغراق جزئيات الإيمان والتعبير بالفعل ــ تؤمن ــ للدلالة على وجوب الاستمرار على ذلك الإيمان.

٤. من ثقافة المسلمين الفقهية تعدد الآراء في المقدار الواجب مسحه من الرأس في الوضوء، مسح الكل أو الربع أو البعض، وقد كان لدلالة الباء النحوية في قوله تعالى: ﴿وامسحوا برؤوسكم﴾ أثر كبير في تعدد تلك الآراء.

٥. من ثقافة المسلمين الأخلاقية التسامح في البيع والشراء واستيفاء الحقوق، وكان التحليل النحوي لقوله ﷺ ((رحم الله رجلاً سمحاً إذا باع.....)) كاشفاً عن تلك الثقافة من خلال التعبير بـــ – سمحاً – الدال على الثبوت ومن خلال وضع الماضي بدل المضارع في قوله – رحم الله رجلاً.

التوصيات:

١. ضرورة السعي إلى تعمق طلبة كليات الشريعة والدراسات الإسلامية بدراسة اللغة العربية، ولاسيما الدراسات النحوية والصرفية والبلاغية منها، وإعادة النظر في مناهج هذه الكليات لإدراج مساقات النحو والصرف والبلاغة إدراجاً مكثفاً.

٢. إنشاء أقسام مستقلة في كليات الآداب أو الشريعة بعنوان: قسم علوم القرآن والحديث اللغوية. يركز فيها على دراسة العلوم اللغوية التي احتواها القرآن وحديث الرسول ﷺ.

٣. تكثيف الاتجاه نحو كتابة رسائل الدراسات العليا بالجوانب النحوية والصرفية والبلاغية للحديث النبوي الشريف، إذ إن مثل هذه الدراسة قليلة في مقابل ما كتب عن القرآن الكريم.

٤. إبراز الدراسات النحوية لنص القرآن والسنة في مختلف فروع الثقافة الإسلامية.

الهوامش:

١ الفراء: يحيى بن زياد، معاني القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، ط١، ١٤٢٣ هـ ــ ٢٠٠٢ م، دار الكتب العلمية ــ بيروت، ١٣٧/١؛ والرازي: محمد بن عمر، التفسير الكبير، ط٢، ١٤٢٥ هـ ــ ٢٠٠٤ م، دار الكتب العلمية ــ بيروت، ١٥٢/٧ ــ ١٥٣؛ وأبو حيان: محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، ط١، ١٤٢٢ هـ ــ ٢٠٠١ م، دار الكتب العلمية ــ بيروت، ٢/ ٤٠٠ ــ ٤٠١؛ والشوكاني: محمد بن علي، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: سامي الأثري، ط١، ١٤٢١هـ ــ ٢٠٠٠ م، مؤسسة الرياض ــ بيروت، ٧٥٦/٢.

٢ ابن ملك: عبد اللطيف، شرح المنار في الأ صول، طبعة استانبول. بدون تأريخ، ص١٠٦.

٣ الأنباري: أبو البركات، البيان في غريب إعراب القرآن، تحقيق: بركات هبود، شركة دار الأرقم، بيروت، ١/ ١٧٢.

٤ الداني: أبو عمرو، المكتفى في الوقف والابتداء – تحقيق: جايد زيدان مخلف، مطبعة وزارة الأوقاف في العراق، ١٤٠٣ هـ ــ ١٩٨٣م، ص١٤٠.

٥ النحاس: أحمد بن محمد، إعراب القرآن، تحقيق: محمد أحمد قاسم، ط١، ٢٠٠٤ م، دار ومكتبة الهلال ودار البحارة. ١٨٩/١.

٦ العيساوي: يوسف، أثر الدلالة اللغوية والنحوية في استنباط الأحكام الاعتقادية من القرآن الكريم، رسالة ماجستير، مطبوعة على الآلة الكاتبة، مجازة من جامعة بغداد، سنة ١٤١٧ هـ ــ ١٩٩٦ م. ص ٢٢٩.

٧ الطبري: محمد، جامع البيان في تأويل القرآن، ط٣، ١٤٢٠ هـ ــ ١٩٩٩ م، دار الكتب العلمية، بيروت، ٣ / ١٨٣.

٨ السيوطي: عبد الرحمن، همع الهوامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، ط ١٤٢١ هـ ــ ٢٠٠١ م، عالم الكتب، القاهرة، ٥ / ٢٢٤ ــ ٢٢٥.

٩ الجصاص: أحمد، أحكام القرآن، مطبعة الأوقاف الإسلامية، ١٣٣٥ هـ. ٢ / ٥.

١٠ النحاس: أحمد بن محمد، إعراب القرآن، ١/ ١٨٩.

١١ السعدي: عبد القادر، أثر الدلالة النحوية واللغوية في استنباط الأحكام من آيات القرآن التشريعية، ط١، ١٤٢١ هـ ــ ٢٠٠٠ م، دار عمار ــ الأردن ــ عمان، ص ١٤٨.

١٢ صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: أحمد زهوة وأحمد عناية، ط١، ١٤٢٥ هـ ــ ٢٠٠٤ م، دار الكتاب العربي، بيروت، الحديث برقم ٩٣، ص ٣٣.

١٣ العسقلاني: ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ط١، ١٤٢١هـ ــ ٢٠٠٠م، دار السلام ــ الرياض، السعودية، ١٥٨/١.

١٤ الزركشي: بدر الدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، ١٣٧٦ هـ ــ ١٩٥٧م ــ دار إحياء الكتب العربية، ٤ / ٦٦ ــ ٦٧.

١٥ العسقلاني: ابن حجر، فتح الباري، ١٥٧/١.

١٦ المصدر نفسه: ١/ ١٥٦.

١٧ صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل، البخاري، تحقيق: أحمد زهوة وأحمد عناية، ط١، ١٤٢٥ هـ ــ ٢٠٠٤ م، دار الكتاب العربي، بيروت، الحديث برقم (٦٥١٤). ص١٣٢٤.

١٨ الأنصاري: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: عبد اللطيف الخطيب، ط١، ١٤٢١هـ ــ

٢٠٠٠ م، الكويت، السلسلة التراثية (٢١)، ١ / ٣١٩.
١٩ السيوطي: عبد الرحمن، همع الهوامع، ٩/٣.
٢٠ المرادي: الحسن، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، ط١، ١٤١٣ هـ ـ ١٩٩٢ م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص١٠٨/ ١٠٩
٢١ السيوطي: عبد الرحمن، همع الهوامع، ٥/ ٢٢٤.
٢٢ القرطبي: ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، ط٢، ١٤٢٤ هـ ـ ٢٠٠٣ م، دار الكتب العلمية ـ بيروت، ١ / ٣٦٨.
٢٣ أبو حيان: محمد بن يوسف، البحر المحيط، ٣ / ٤٥١.
٢٤ ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم، الفتوى الكبرى، ط١، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٨ م، دار المعرفة ـ بيروت، ١ / ٥٣.
٢٥ المرادي: الحسن، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد فاضل، ط١، ١٣١٣ هـ / ١٩٩٢ م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص ٤٣.
٢٦ ديوان الهذليين، دار الكتب المصرية، ١٩٦٥ م، ١/ ٥١.
٢٧ سيبويه: عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: إميل يعقوب، ط١، ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩م، دار الكتب العلمية، بيروت، ٤ / ٣٣٩.
٢٨ المصدر نفسه.
٢٩ الرازي: محمد بن عمر، التفسير الكبير، ١١ / ٤١٢٦ والآلوسي: محمود، روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني، ط١، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر ـ ١٣٠١ هـ، ٢٥٧/٢.
٣٠ صحيح البخاري شرح فتح الباري ٣ / ٤٤٩ الحديث (١٤٩٦).
٣١ العسقلاني: ابن حجر، فتح الباري ٣ / ٤٥٠.
٣٢ الأندلسي: أبو حيان، ارتشاف الضرب، تحقيق: رجب عثمان ط١، ١٤١٨ هـ ـ ١٩٩٨ م، مكتبة الخانجي، القاهرة، ٢ / ٩٤١.
٣٣ لمقدسي: ابن قدامة، المغني، ط١، ١٤٠٥ هـ ـ ١٩٨٥ م، دار الفكر، بيروت، ٢٨٣/٢.
٣٤ لعسقلاني: ابن حجر، فتح الباري ٣ / ٤٥٠.
٣٥ ابن دقيق العيد: محمد بن علي، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تحقيق: محمد حامد الفقي، مطبعة الستة المحمدية، القاهرة، ١٣٧٤ هـ ـ ١٩٥٥ م، ١ / ٤٠٤.
٣٦ المصدر نفسه ١ / ٤٠٤.
٣٧ السهارنفوري: خليل، بذل المجهود في حل سنن أبي داود، تحقيق: محمد زكريا الكاندهلوي، ط١، ١٤٢٧ هـ ـ ٢٠٠٦ م، مركز الشيخ أبي الحسن الندوي، الهند، ٣٨٩/٦.
٣٨ الأندلسي: أبو حيان، ارتشاف الضرب، ٢ / ٩٤٣.
٣٩ العيساوي: يوسف، أثر العربية في استنباط الأحكام الفقهية من السنة النبوية، ط١، ١٤٢٣ هـ ـ ٢٠٠٢ م، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ص ٤٤٨.
٤٠ العيساوي: يوسف، أثر العربية في استنباط الأحكام الفقهية من السنة النبوية، ص ٤٨٣.
٤١ صحيح مسلم: باب التحية والإمام يخطب الحديث (٥٩ / ٨٧٥)، ص ٣٣٧.
٤٢ القرطبي: محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: محمد الحفناوي ومحمود عثمان، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٣ هـ ـ ٢٠٠٢ م، ٢ / ٥٩٨.

٤٣ الرازي: محمد بن عمر، التفسير الكبير، ٩ / ٥٥.
٤٤ القرطبي: محمد أحمد، الجامع لأحكام القرآن، ٢ / ٥٩٧.
٤٥ عتر: حسن، الشورى في ضوء القرآن والسنة، ط١، ١٤٢٢ هـ ـ ٢٠٠١ م، دار البحوث للدراسات الإسلامية / دبي، ص ٦٣.
٤٦ المصدر نفسه: ص ٤٥.
٤٧ الآلوسي: محمود، روح المعاني، ٢٥ / ٤٦.
٤٨ قطب: سيد، في ظلال القرآن، ط ٨، ١٣٩٩ هـ ـ دار الشروق. ٥ / ١٦٥
٤٩ النووي: يحيى بن شرف، رياض الصالحين، تحقيق: عبد العزيز رباح وأحمد الدقاق، ط١٣، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م، دار المأمون للتراث، دمشق، بيروت ص ٤٦٥ الحديث رقم ١٥٦٥.
٥٠ ابن مالك: محمد، شرح التسهيل، تحقيق: محمد عطا، وطارق السيد، ط١، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١ م، دار الكتب العلمية، بيروت، ١/٢٥٠.
٥١ العسقلاني: ابن حجر، فتح الباري، ١ / ٧٥.
٥٢، ٥٣ المصدر نفسه.
٥٤ رواها البخاري، ينظر فتح الباري ١ / ٧٧.
٥٥ صحيح البخاري شرح فتح الباري ٤ / ٣٨٨.
٥٦ الكفوي: أبو البقاء، الكليات، ط٢، بولاق ـ مصر، ص ١٤٠.
٥٧ السيوطي: عبد الرحمن، همع الهوامع، ١/ ٢٤
٥٨، ٥٩ العسقلاني: فتح الباري، ٤/ ٣٨٨.
٦٠ ابن الحاجب: عثمان، الكافية في النحو مع شرحها، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، ط١، ١٤٢١ هـ ـ ٢٠٠٠ م، عالم الكتب، القاهرة، ٤ / ٤١١.
٦١ يعقوب: إميل، معجم الأوزان الصرفية، ط١، ١٤٠٣ هـ ـ ١٩٩٣ م، عالم الكتب، بيروت، ص١٤٧؛ والخطيب: عبد اللطيف، المستقصى في علم الصرف، ط١، ١٤٢٤ هـ / ٢٠٠٣ م، مكتبة دار العروبة، الكويت، ١ / ٥٠٣.
٦٢ ابن منظور: مكرم، لسان العرب، ط٣، ١٤١٩ هـ ـ ١٩٩٩ م، دار إحياء التراث العربي، بيروت ـ سمح.
٦٣ العسقلاني: ابن حجر، فتح الباري، ٤ / ٣٨٨.

دور المؤسسات الإغاثية الإسلامية في الارتقاء بواقع تعليم اللغة العربية لأبناء الشعوب المسلمة غير العربية:

الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية نموذجاً

د. علاء حسني المزين
شعبة لغة القرآن
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
د. عبد الرحمن شيك
قسم اللغة العربية وآدابها
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

أولاً: مقدمة

نشطت المؤسسات الإغاثية الإسلامية في القيام بأدوار مؤثرة على الصعيد الدولى في الربع الأخير من القرن المنصرم، وأصبحت بالفعل ذات حضور مؤثر في هذا الميدان بالغ الأهمية بعد أن كان شبه محتكر للمؤسسات الغربية ذات الأهداف التبشيرية الصريحة أو الخفية. وكان ظهورها وكثرتها نتيجة طبيعية للصحوة الإسلامية التي شهدها العالم الإسلامى مند أوائل السبعينيات، كما أنها في بعد من أبعادها كانت ميدانا لتنافس الدول الإسلامية الغنية في مد يد العون بشكل مقنن لإخوانهم من أبناء الأقليات الإسلامية خاصة والدول الأقل دخلا بصفة عامة. وبغض النظر عن الأهداف السياسية لهذا التنافس فلقد كان في المحصلة النهائية جهدا إيجابيا مثمرا.

وقد حظيت اللغة العربية وتطوير واقعها المزري بالأماكن التي توجهت الهمم لخدمتها باهتمام كبير من منطلقات إسلامية فرضتها حاجات سكان هذه المناطق المخدومة أنفسهم، وهم الذين لم تغب عنهم إطلاقا تلك العلاقة الوثيقة بين الإسلام واللغة العربية، ولم يغفلوا لحظة عن أهمية هذه اللغة باعتبارها إحدى دعامات الصمود والتصدي في وجه محاولات الغزو الفكري والثقافي والتذويب الحضاري.

والظاهرأن تلك الجهود لخدمة اللغة العربية انطلقت بشكل عشوائى أغلب الأحيان،

واعتمدت على كفاءات منها المؤهل وغير المؤهل، وطبيعي ألا تكون النتائج باهرة في البداية، لكنه بمرور الوقت راح الوضع يتحسن شيئا فشيئا، بيد أن هذه التجارب تبقى في حاجة إلى جهد الباحثين المهتمين، توجيها لتلك الجهود، واستثمارا للطاقات، وتوفيرا للنفقات، وتقريبا للغايات، وتسديدا للخطوات.

وفي إطار جهد الباحثين للالتفات إلى هذا الجانب الحيوي، تأتي هده الدراسة حلقة من حلقات مشروع تطوعي طويل الأمد توجهت هممهما إليه، قياما ببعض الواجب المنوط بأولي العلم نحو هذه البوادر الإنسانية الخيرة. والله الموفق.

ثانياً: قضية البحث وأسئلته

يتناول البحث بالعرض والتحليل طرفا من جهود المؤسسات الإغاثية الإسلامية في الميدان التعليمي ألا وهو الجهود الموجهة للارتقاء بمستوى تعليم وتعلم اللغة العربية في أوساط الشعوب الإسلامية غير الناطقة بالعربية، وهو الجهد الذي كانت الحاجة ماسة إليه بكل المقاييس، ولم تكن الجهود الموجهة من قبل، والتي كان مصدرها الحكومات العربية عموماً وهيئات شبه رسمية كالأزهر الشريف خصوصاً، كافية بحال من الأحوال، أو قادرة على الوفاء بكافة الاحتياجات والمتطلبات، ولقد كان ظهور تلك الهيئات المستندة إلى العطاء الشعبي قبل المساندة الحكومية هي الحل الأمثل والاستجابة الأكفأ. ولا شك أن تلك الجهود تستحق أن يكلأها الباحثون – كل في مجاله – برعايتهم تقويما للجهود، وتسديدا للخطى، وتوفيرا للطاقات أن تهدر في غير طائل إذا لم يرفد حماسة العاملين بصيرة العلماء والباحثين، وهو ما نفترض ضمنا في بحثنا أنه لم يتوفر بالصورة الكافية أو دون الكافية الأمر الذي كان له انعكاساته على الأداء الفني لتلك المؤسسات، وهو ما نعتبره إشكالية أساسية يسعى البحث لسبر غورها، وإلقاء الضوء عليها من خلال الاطلاع على مجمل ما بذل من جهود، وهكذا تتحدد أسئلة البحث فيما يلي:

١- ماذا قدمت الهيئات الإغاثية مند نشأتها إلى اليوم في مجال خدمة اللغة العربية بين الشعوب الإسلامية غير الناطقة بالعربية؟

٢- إلى أي حد استفادت هذه المؤسسات من الخبرات المهنية الناشطة في هذا المجال؟ وإلى أي حد التزمت بالمعايير الفنية والموجهات المنهجية فيما تم بذله من جهد؟

٣- هل يعتبر الجهد الذي بذل متناسبا مع حجم ما أنفق خلال تلك الفترة؟ وإذا كانت الإجابة بالنفي فما الأسباب التي أدت لذلك؟

٤- هل استطاعت تلك المؤسسات أن تبلور خطة عمل ذات فعالية واستمرارية في هذا

المجال الحيوي بالغ الأهمية؟ وما هي معالم هذه الخطة؟ وإلى أي مدى بلغت في تنفيذ خطتها؟

٥- إلى أي حد تكاملت جهود المؤسسات الإغاثية في هذا المضمار ومدى توفر عنصر الاستفادة المتبادلة من تراكم التجارب التي تتوفر لكل منها؟

٦- وأخيراً وليس آخرا ماذا عن المردود الإيجابى لتلك الجهود في الواقع الفعلي أي على صعيد تحسن مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية لدى الشعوب الاسلامية غير الناطقة بالعربية؟

ولما كان البحث يتخذ عينة واحدة من المؤسسات الإغاثية التي ظهرت خلال الربع الأخير من القرن المنصرم، وهي الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية، فإن الباحثَين سيبذلان الجهد لتلمس الإجابات عن الأسئلة السالفة التي تتبلور فيها مشكلة البحث من خلال ما أتيح لهما الاطلاع عليه من وثائق تلك المؤسسة، وما صدر أو كتب عنها من تقارير ودراسات.

وبرغم يقيننا بأن نموذجا واحدا من المؤسسات الإغاثية لا يكفي لتعميم النتائج، إلاّ أنّه يكفينا في هذه الورقة الموجزة أن نثير القضية، ونوجه الانتباه إلى هذا الميدان الذي يوشك أن يكون مهملا تمام الإهمال من قبل الباحثين على أهميته. وتبقى الحقيقة أن معظم تلك المؤسسات ظهرت ونمت، وعاشت في ظروف متشابهة، وهو ما يجعل كثيرا من النتائج التي نتوصل إليها فيما يتعلق بإحداها قابلاً للتعميم على سواها، أو على الأقل يمكن أن تجد صداها في غيرها، وهو ما يهيئ الفرصة، ويعبد الطريق لمحاولات تالية بإذن الله تتناول مؤسسة غير التي تناولناها، أو توسع إطار بحثها ورؤيتها لتسع أكثر من مؤسسة وهو الأولى والأجدر والمأمول بغير شك.

ثالثاً: منهجية البحث وحدوده وخطته

يتخذ الباحثان منهجاً استقرائياً وصفياً تحليلياً يقوم على تتبع مصادر المعلومات الأولية المتمثلة في الوثائق والتقارير الميدانية عما تم إنجازه من مشروعات من قبل المؤسسة، ومن ثم نقوم بتحليل وتصنيف تلك الإنجازات للخروج بصورة متكاملة عما تم إنجازه، ثم نعكف من بعد على تحليل تلك الإنجازات علميا لتقويم مدى ما تحقق من نجاح أو إخفاق في ضوء الأهداف الموضوعة، والميزانيات المرصودة، والنتائج المسجلة. هذا ولا يخرج الباحثان عن نطاق المؤسسة التي اختاراها نموذجا لغيرها، وعلى امتداد الفترة من تأسيسها إلى اليوم. وفي ضوء ذلك كانت خطة هذا البحث على النحو التالي:

أولا: مقدمة عامة وتمهيد.

ثانيا: قضية البحث وأسئلته.

ثالثا: منهجية البحث وحدوده وخطته.

رابعا: نبذة تاريخية تعريفية بالمؤسسات الإغاثية الإسلامية.

خامسا: تعريف عام بالاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية.

سادسا: صورة تقريبية للواقع الذي تحركت فيه المؤسسات الإغاثية مع بدايات نشاطها أوائل السبعينات.

سابعا:عرض جهود الاتحاد العالمى للمدارس العربية الدولية في مجال خدمة اللغة العربية في البلاد الإسلامية غير العربية.

ثامنا: رؤية تقويمية لما تم عرضه من جهود.

تاسعا: الخاتمة والتوصيات.

عاشرا: الهوامش والمراجع.

رابعاً: نبذة حول المؤسسات الإغاثية الإسلامية الدولية

ظهرت المؤسسات الإغاثية الإسلامية مواكبة صحوة الإسلامية المعاصرة التي انتعشت في السبعينيات من القرن المنصرم، ولقد كانت تجربة الجهاد الأفغاني وما واكبها من هجرة الملايين من أبناء هذا الشعب المجاهد هي الشرارة التي أورت زند هذه الحركة المباركة. ولقد كان لتكالب الهيئات الإغاثية النصرانية على مخيمات المهاجرين الأفغان، وعلى بعض القرى الساخنة في داخل أفغانستان نفسها أثر بالغ في هذا الصدد، وإلا فكيف يمكن أن تترك تلك الجهات المشبوهة لتؤدي دور الطابور الخامس في تلك المعركة الإسلامية الفاصلة التي كان المسلمون في كل مكان يعلقون عليها الآمال الكبار تماما كما كانت تعلق عليها أمريكا آمالا كبارا في تحطيم القوة الدولية المنافسة (الاتحاد السوفيتى) لتنفرد بالهيمنة على العالم. والمؤسف أن ما طمحت إليه أمريكا وما أنفقت لتحقيقه قد تحقق لها، أما ما أمله المسلمون وبذلوا فيه الكثير فقد ذهب أدراج الرياح! غير أن واحدة من ثمار الجهاد الأفغانى الكبرى بلاشك كانت تلك المؤسسات الإغاثية التي ولدت لتبقى، ولتكون شوكة في حلوق المؤسسات الإغاثية الغربية ذات الأهداف التنصيرية الخفية أو المعلنة والتي استأثرت بهذا الميدان حتى في بلاد المسلمين ردحا طويلا من الزمن.

ولقد تنوعت المؤسسات الإغاثية التي نشأت بين أهلية بحتة لا صلة لها بالحكومات، وإنما تعتمد اعتمادا تاما على تبرعات الموسرين، وهباتهم وزكواتهم، وبين أخرى حكومية

وإن كانت ذات رداء أهلى بصورة أو أخرى. ولا شك أن من نتائج حادثة تفجير برجى التجارة الشهيرين في ٩/١١/ ٢٠٠١ تحجيم العمل الإغاثي الخيري إلى حد بعيد لاتهامه بدعم الإرهاب بعد أن أثبت فعالية حقيقية في تحجيم دور المؤسسات الإغاثية الغربية ذات الأجندات الخفية في العالم الإسلامي، وذات النفوذ البالغ في بلادها، وهو ما جعل بعض الباحثين يرون أن تلك العملية لم تكن إلا مؤامرة من مؤامرات الغرب ضد الإسلام والمسلمين ضربوا بها آلاف العصافير بحجر واحد وهو منطق قد لا يبعد كثيرا عن الصواب وربما يميل الباحثان بصورة ما إلى تصديقه بعد معايشة هذه التجربة الإسلامية الثرية في هذا البحث وغيره.

فالحاصل إذن أن تلك المؤسسات قد نشأت وتكاثرت في فترة زمنية وجيزة، وأصبح لدينا اليوم العشرات منها برغم إغلاق كثير منها بعد حادثة ٩/١١، وقد تنوعت أنشطة تلك المؤسسات ما بين رعاية للأيتام وإغاثة المنكوبين وإعانة المحتاجين بيد أن أهم ما تنبهت له هو الميدان التعليمي لكونه الحاجة الحضارية للشعوب المسلمة وعدتها للبقاء والصمود في وجه محاولات التغريب والتذويب. ومن هذا المنطلق كان الاهتمام باللغة العربية التي احتلت مساحة مهمة في أنشطتها.

والجدير بالذكر أن بعض تلك المؤسسات قد اتجهت للتخصص في ميدان بعينه ومنها الاتحاد العالمى للمدارس الذي نتخده عينة دراستنا إذ اهتم بالارتقاء بآلاف المدارس الإسلامية المنتشرة في أنحاء العالم الإسلامى واعتنت على وجه الخصوص بميدان الدراسات الإسلامية واللغة العربية، وهو توجه يستحق التنويه والإشادة ففي زمن تشعب مناحى العمل واتساع الرقعة والخرق معا يصبح التخصص ضرورة حيوية ومنهجية.

من المؤسسات التي لم تزل تبذل جهدا مشكورا في هدا الميدان: هيئة الإغاثة الإسلامية العالمية، والندوة العالمية للشباب الإسلامي، والهيئة الخيرية الإسلامية العالمية، ومؤسسة العون الإسلامي، وجمعية الإصلاح الاجتماعي، ولجنة قطر الخيرية، والمجلس الإسلامي العالمي للدعوة والإغاثة، وغيرها كثير.

خامساً: تعريف بالاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية

١- تعريف الاتحاد

الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية منظمة عالمية تمثل المدارس التي تتولى نشر الثقافة العربية والإسلامية، والتي تنضم لهذا الاتحاد لتنمية التعاون فيما بينها على أداء رسالتها في نشر ثقافة الإسلام وعلومه، وتيسير أسباب تعلم اللغة العربية في جميع أنحاء العالم سواء في المنطقة العربية أو الأسيوية أو الأفريقية أو الأوربية والأمريكية[١]. وهي

هيئة إسلامية عالمية غير حكومية تحت إشراف ورعاية منظمة المؤتمر الإسلامي، ومسجلة بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) تحت فئة(ج)[٢].

٢- نشأة الاتحاد

أنشئ الاتحاد بتاريخ ٢٦ ربيع الأول ١٣٩٦ هـ الموافق ٢٦ من مارس (آذار) ١٩٧٦م بقرار أصدره المؤتمر التأسيسي للاتحاد الذي عقد في الرياض بدعوة من مؤسسة الإيمان للتربية والتعليم والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية[٣]. وقد شارك في المؤتمر التأسيسي وفود من المدارس الإسلامية العربية في كل من السعودية ومصر والأردن ولبنان والكويت وماليزيا والمغرب والمملكة المتحدة وأميركا الشمالية وغيرها[٤].

وكان المقر الرئيس لدى التأسيس بمدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية ثم انتقل لاحقا إلى القاهرة حوالى عام ١٩٩٠.[٥] وقد حظى الاتحاد بعد تأسيسه مباشرة بدعم واعتراف من منظمة المؤتمر الإسلامي حيث صدر القرار رقم ٧/١٧-أق الذي نص على ما يلى: إن مؤتمر وزراء الخارجية الإسلامي السابع المنعقد باستامبول خلال الفترة من ١٣-١٦ جماد الأول سنة ١٣٩٦هـ الموافق ١٢-١٥ مايو سنة ١٩٧٦م وقد أحاط علما بإنشاء الاتحاد العالمي للمدارس العربية والإسلامية برعاية وتشجيع المملكة العربية السعودية. واتباعا لسياسته المقررة منذ الدورة السادسة له في جدة في تشجيع نشر اللغة العربية والدراسات الإسلامية في العالم الإسلامي، وبين الجاليات الإسلامية في العالم، يوصي بأن تقدم لهذا الاتحاد كافة التسهيلات والخبرات والدعم الأدبي والتربوي، بما يعينه على تحقيق أهدافه، وعلى مد نشاطاته إلى أوسع نطاق ممكن داخل العالم الإسلامي وخارجه".[٦]

٣- أهداف الاتحاد

وفقا لما ورد بالكتيب التعريفي للاتحاد، والذي تناول فكرة الاتحاد ومبررات قيامه وإطار عمله تبلورت الأهداف الأساسية للاتحاد في الأمور الآتية:[٧]

أ- تشجيع ورعاية المعاهد الإسلامية التربوية والتعليمية والثقافية ذات الطابع الدولي، سواء كانت في داخل العالم الإسلامي أو خارجه.

ب- إنشاء مدارس أو معاهد دولية بالتعاون مع الجمعيات أو المؤسسات الإسلامية التي ترغب في ذلك.

ج- تزويد هذه المعاهد والمؤسسات بالخطط والدراسات والخبرات الفنية والإدارية والمساعدات المالية اللازمة لضمان نجاح المدارس والمؤسسات الثقافية الإسلامية ذات الطابع الدولي وضمان تفوقها.

د- توحيد المناهج الدراسية الأساسية في المدارس المشتركة بالاتحاد.

سادساً: إطلالة على واقع تعليم وتعلّم اللغة العربية أوائل السبعينيات

على الرغم من حب الشعوب المسلمة الراسخ للغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم كتاب الله العزيز إلا أن الاستعمار البغيض والنخب المتغربة التي تسلمت مقاليد الأمور من هذا المستعمر لم تعر اللغة العربية اهتماماً بل حرصت كل الحرص على إضعاف مكانتها في النفوس وإحلال لغة المستعمر محلها وقد آتت تلك الخطة الخبيثة ثمارها وأضحت اللغة العربية سجينة المدارس الدينية التقليدية حيث تدرس بأساليب عتيقة عفا عليها الزمن وقد طال بها العهد وتوارثتها الأجيال حتى قدسوها تقديس الكتاب المنزل ذاته وما عادوا يتصورون إمكانية اللجوء لغيرها، وطبيعي أن المعلمين الذين ألفوا تلك الأنماط العتيقة لا يمكنهم التفريط فيها بسهولة لأنها تمثل لديهم من الناحية الاقتصادية تهديدا مباشرا لمصدر أرزاقهم والمرء دوما عدو ما جهل، وقد زاد الطين بلة في بعض البلدان التحول تماما عن الحرف العربى في كتابة اللغة القومية والاستعاضة عنه بالحرف اللاتينى مما قطع أغلب الوشائج بلغة القرآن وبات الوضع أكثرصعوبة. وفي السطور التالية نتعرف على واقع الحال في بعض الدول الإسلامية:

أ. بلاد ذات أغلبية مسلمة بشبه القارة الهندية

تنتشر المدارس الدينية الأهلية بشبه القارة الهندية انتشارا ملحوظا على نطاق واسع للغاية حيث لا يحتاج الأمر غالبا لإنشاء مدرسة من هذا النوع لأكثر من أستاذ طموح يقرر أن يبدأ مدرسة بمنطلقات دينية واقتصادية وجهوية أحيانا. وقد تكون المدرسة ابتداء على شكل كُتّاب متواضع كالمعروف قديما في المنطقة العربية، أو المعروف بالخلاوى في السودان ثم لا تزال هذه المدرسة تتطور بالجهود الذاتية، ومساندة أهالي المنطقة الحريصين على المحافظة على الهوية الإسلامية للأجيال الناشئة وعلى شرف التعليم الإسلامى الذي يحظى صاحبه أو حامله بين الناس بشرف رفيع قد يفوق أحيانا شرف المشتغلين بالعمل السياسي أو القائمين بالأعمال الإدارية للحكومات.

والمناهج المطبقة في هذه المدارس التقليدية هى عادة ما يعرف بالمنهج النظامى وهو منهج يعود بجذوره إلى المدارس النظامية التي أنشأها نظام الملك الوزير السلجوقى المشهور الذي أراد بفكرته المبتكرة نشر السنة ونصرها بعد أن استشرى التشيع والجهل في فترة سيطرة البويهيين على مقاليد الأمور بالعالم الإسلامي، ولكنها اليوم بعد تلك السنين الطوال أضحت عقبة في طريق التطوير والابتكار والارتقاء بتلك المدارس.

ويعتمد تعليم اللغة العربية العربية في إطار ذلك المنهج النظامى على كتب النحو والبلاغة التراثية بدءا من الأجرومية في النحو وانتهاء بشرح العوامل المائة. وفي البلاغة

تجد طلاب تلك المدارس غارقين في محاولة فك طلاسم المفتاح وشرح المفتاح وإعجاز القرآن للباقلانى ونحو ذلك من الكتب التي تصعب على العرب المختصين أنفسهم ناهيك بالأعاجم. والكتب التي بين أيدي الطلاب مثقلة بالشروح والتعليقات باللغة المحلية ومن ثم يغرق النص العربى عادة في بحر لجي لا تكاد تستبين له ساحلا ولا أدرى أي نفسية معقدة يمكن أن تنتجها هذه الكتب العجيبة، وإذا سألت عن الورق الأصفر المطبوعة عليه تلك الكتب فناهيك به رداءة تجعل التعامل معه ضربا من الأعاجيب. وهنا تكون أحاديث الصبر على مشاق العلم ذات معنى وضرورة بالنسبة لطلاب هذه المدارس فمثل هذه الكتب شكلا ومضمونا تحتاج بالفعل إلى صبر أي صبر، وجلد أيما جلد.

أما عن طريقة التدريس فحدث ولا حرج، فلا المعلمون مؤهلون تربويا أو أكاديميا إلا بالقشور التي تعلموها آنفا على ذلك النمط العتيق، ولا المشرفون على العملية التعليمية برمتها من التأهل بحيث يسعون لما هو أفضل من الواقع القائم، ومن ثم فالجميع يعيدون إنتاج حياتهم لا أكثر دون حاجة إلى تجديد أو ابتكار وما الداعى للابتكار والتجديد أصلا وليس هناك من حوافز ذلك شيء، فالحياة رتيبة ممكنة الاستمرار على هذا النحو بلا منغصات فلماذا يعني المرء نفسه في طرق غير معبدة إن كانت الطرق المألوفة المجربة دانية القطوف؟!

إن طريقة التدريس المعتمدة هى مجرد قراءة الشيخ للكتاب المقرر وشرح غوامضه وألفاظه للطلاب بلغتهم وهم أمامه جالسون كأن على رؤوسهم الطير من باب التأدب بين يدي الأستاذ تأدب الميت بين يدى المغسل. وقد يسأل المدرس من حين لآخر إن كان الطلاب يفهمون أو لا وطبعا يهزون الرؤوس بالموافقة علامة الفهم أو يعبرون عن ذلك بأصوات مبهمة.

ومن عجب أن ترى خريج هذه المدارس يحفظ مصطلحات النحو من فاعل ومفعول، وعامل ومعمول وما إلى ذلك ثم هو لا يكاد يدرى أين يقع هذا من ذاك فضلا عن أن يتمكن من صياغة مثال واحد من غير الأمثلة المحفوظة من الكتاب ليدلل على فهمه للقاعدة. أما عن قدرته على المخاطبة بالعربية على أي نحو فهو من قبيل المستحيلات الأربع لأنه لا قبل له بذلك، ولم يكن ذلك من مستهدفات تعلمه أصلا. وطبيعي أن يكون التخرج في هذا النظام مرهونا بالسنوات وتزكية الأستاذ المعلم أكثر منه ارتباطا بالأهلية الحقيقية للطالب ومن ثم يتفاوت مستوى الطلاب المتخرجين بحسب مستوى من تخرجوا على أيديهم من الأساتذة.

إن هذه الصورة القاتمة ليست من نسج الخيال ولا من قبيل المبالغات فلقد وقف عليها أحد الباحثين بنفسه حين عمل بين المهاجرين الأفغان في باكستان إبان سنوات الجهاد والهجرة في الثمانينات من القرن المنصرم، واطلع على ذلك الواقع المؤسف، ولاقى الأمرين

مع كثيرين من أصحاب الرؤية التجديدية للخروج ببعض الطلاب من ذلك النفق المظلم، وهى تجربة ثرية أخرى بحد ذاتها قد تستحق التسجيل في عمل علمي مستقل لاحق بإذن الله.

وجدير بالذكر أن الصورة التي كان عليها واقع الحال في تلك البلاد لا تختلف كثيرا عما هو عليه في بلدان أخرى زارها الباحث ووقف على واقع التعليم الإسلامي – وبخاصة تعليم اللغة العربية بها اللهم إلا ما كان من تجربة ندوة العلماء بالهند التي تعتبر محاولة تجديدية مبكرة فذة تستحق التنويه والإشادة. ولا شك أن الصورة في تحسن منذ بداية الصحوة الإسلامية، وبخاصة مع تزايد أعداد الطلاب الذين درسوا بالبلاد العربية المختلفة أساليب التدريس الحديثة، ومع إنشاء معاهد حديثة في كثير من تلك البلاد.

ب. مناطق الأقليات المسلمة: تايلند نموذجا

يتركز التعليم الإسلامي والعربي في تايلند في الولايات الجنوبية المعروفة بـــ "فطاني" التي يقطنها الملايويون. وأما المناطق الأخرى في تايلند مثل المنطقة الوسطى وهي العاصمة "بانكوك" وما حولها والمنطقة الشمالية "شيانج ماي" فتوجد فيها أيضاً مؤسسات تعليمية إسلامية عربية ولكنها قليلة جدا، وتعتبر امتدادا طبيعيا لانتشار الإسلام واللغة العربية من المنطقة المركزية "فطاني".

اشتهرت "فطاني" بمراكز تعليم العلوم الإسلامية والعربية وبكبار العلماء الملايويين على مستوى أرخبيل الملايو. فكانت قبلة لطلاب العلم الوافدين من أنحاء العالم الملايوي، يفدون إلى هذه المراكز التعليمية المعروفة بـــ "فندق"، أي يكون التعليم على نظام الحلقات في المساجد برئاسة عالم يعرف بـــ "توء گورو". يتخرج من هذه "الفنادق" كبار العلماء وقادة الشعب المشهورون. ومن أشهر العلماء البارزين في القرن التاسع عشر:[٨]

١) الشيخ داود بن عبد الله بن إدريس الفطاني
٢) الشيخ أحمد بن محمد زين بن مصطفي الفطاني
٣) الشيخ زين العابدين بن محمد الفطاني.
٤) الشيخ محمد بن إسماعيل داود الفطاني.

ولكل من هؤلاء العلماء مؤلفات وكتب مترجمة في العلوم الإسلامية والعلوم العربية.[٩] وللعلماء و"الفنادق" دور كبير في تشكيل الرأي العام، وفي حالة الصراع مع الحكومة التايلندية المستعمرة عادة ما يكون العلماء في طليعة المسيرة الشعبية ضد السلطات التايلندية.

بعد الحرب العالمية الثانية بدأت الحكومة التايلندية تنظر في أمر هذه "الفنادق" وإعادة تنظيمها باسم التطوير والتحسين. وطلبت أن تسجل جميع هذه المراكز التعليمية لدى السلطة. وقد انقسم المسلمون في هذا الأمر. كما طلبت الحكومة تحويل نظام "الفندق" إلى نظام

"المدرسة"، بل أكثر من هذا، فرضت تعليم مادة اللغة التايلندية في هذه المدارس الإسلامية العربية، مع منع بناء أي "فندق" جديد. وقد بلغ عدد "الفنادق" المسجلة لدى الحكومة ٤٨٧، تحولت ٤٢٦ منها إلى نظام المدرسة ملبية النداء الحكومي للتطوير، كما توقفت أعداد كبيرة من مؤسسات النظام التعليمي التقليدي.[١٠]

في الوقت الحالي يسير النظامان ("الفندق" و"المدرسة") جنبا إلى جنب في كثير من المواقع التعليمية. والفرق بين الاثنين أن الأول يعني الدراسة المفتوحة لمدى الحياة، وأما الثاني فهو النظام التعليمي ذوالمراحل المعروفة المحددة باختبارات تأهيلية ومناهج مدروسة. ومن أشهر "الفنادق" التي مازالت تعمل حتى الآن:

١) فندق توء گورو برمين (الحاج أحمد إدريس).
٢) فندق توء گورو دالو (الحاج عبد الرحمن أرشادي).
٣) فتدق توء گورو حاج أحمد فريكي.
٤) فندق توء گورو باباييه (الحاج إدريس بن حاج وان علي باكوم).[١١]

وأما المدارس الإسلامية العربية فهي منتشرة في أرجاء فطاني وفي المنطقة الوسطى والمنطقة الشمالية، وبلغ عددها حاليا ٢٩١ مدرسة. وتشرف على هذه المدارس الإسلامية الأهلية أو الخاصة مجالس الشؤون الإسلامية والجمعيات الخيرية أو هيئات الأوقاف. وأما اتحاد المدارس الإسلامية الأهلية فيقوم بتنظيم وتوحيد مناهج هذه المدارس.

يتبع نظام هذه المدارس ثلاث مراحل تعليمية: المرحلة الابتدائية ست سنوات، والمرحلة المتوسطة ثلاث سنوات، والمرحلة الثانوية ثلاث سنوات. وتؤهل شهادة الثانوية من هذه المدارس للالتحاق بالسنة الأولى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وجامعة الأزهر الشريف.

تعلم في هذه المدارس مواد دينية من الفقه والتوحيد والتفسير والحديث والأخلاق والسيرة النبوية؛ والعلوم العربية من الخط والإملاء والمطالعة والقواعد والإنشاء والأدب، والبلاغة، والنصوص؛ واللغة الملايوية؛ وكذلك اللغة التايلندية.

على أبناء المسلمين الراغبين في الالتحاق بإحدى هذه المدارس الإسلامية أن ينتهوا من التعليم الإجباري الذي فرضته الحكومة التايلندية في المدارس الابتدائية الحكومية. وكانت المدة الإجبارية ٤ سنوات للمرحلة الابتدائية، ثم عدلت إلى ٦ سنوات، ثم عدلت إلى ٩ سنوات عام ١٩٨٧م. وقابل التعديل الأخير معارضة شعبية واسعة من المسلمين،[١٢] لأنهم يدركون أن السياسة الجديدة في التعليم الإجباري ستؤدي بأبناء المسلمين إلى الذوبان في بوتقة القومية التايلندية وإلى تأخرهم في تعلم أمور دينهم.

وبعد الانتهاء من التعليم الابتدائي الإجباري يلتحق أبناء المسلمين بالمدارس الإسلامية والعربية. ويحرص المسلمون على إرسال أبنائهم إلى المدارس الإسلامية بدلا من الاستمرار في المدارس الحكومية لأنهم يعتقدون أن التعليم في المدارس الحكومية ستؤدي بأبنائهم إلى البعد عن الإسلام وضياع الهوية الإسلامية الملايوية، فتقوم المدارس الإسلامية بدور القلاع التعليمية للنهوض بمستوى المسلمين والحفاظ على عقيدتهم وشخصيتهم ولغتهم. كما توجد في المدارس الإسلامية فرصة إكمال الدراسة بالمنهج الحكومي باللغة التايلندية. ففي المدارس الإسلامية يكسب الدارس مجالين معا، مجال التعليم الإسلامي العربي والملايوي، ومجال التعليم الحكومي التايلندي.

وفي مجال التعليم العالي، أسست الحكومة التايلاندية كلية الدراسات الإسلامية في جامعة سونجكلا ناكرين في ولاية فطاني لتعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية.

وقد تم إنشاء الكلية الإسلامية بجالا، وهي الكلية الخاصة الوحيدة للمسلمين، عام ١٩٩٨ بعد حصولها على الترخيص الرسمي من الدولة، وكان سمو الأمير تركي بن فهد آل سعود في رعاية حفل الافتتاح الرسمي واعتماد الموافقة على ميزانية تشغيل الكلية. وأقيم حفل تخريج الدفعة الأولى من طلبتها عام ٢٠٠٣م. وقد طورت الكلية حديثا لتكون جامعة إسلامية، تضم عدة كليات منها كلية الدراسات الإسلامية، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، وكلية التربية، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، وكلية العلوم والتقنية.[١٣]

سابعاً: عرض لجهود الاتحاد العالمي للمدارس في الارتقاء بواقع تعليم وتعلّم اللغة العربية

منذ تأسيس الاتحاد عام ١٩٧٦، وحصوله على الاعتراف من منظمة المؤتمر الإسلامي بادر بالقيام بأنشطة طموحة على رقعة واسعة من بلاد العالم الإسلامي مستفيدا من الدعم الكبير الذي حظي به من المنظمة، ومن الجهات التي تؤمن بأهمية رسالته، ومن الإنجازات التي تحققت ما يلي:

١- إقامة عشرات الدورات لتدريب معلمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية:

وفي هذه الدورات يقوم الاتحاد بتجهيز البرامج التدريسية، والمواد الدراسية والاحتياجات الإدارية الأساسية بالإضافة إلى توفير الأساتذة المختصين في اللغة العربية والثقافة الإسلامية وطرق تدريسهما كما يستعين بأساتذة في التربية وعلم النفس من جامعات الدول العربية والإسلامية، وفي الجدول التالي بيان بالدورات التي تم تنفيذها في فترة السنوات السبع الأولى من قيامه:[١٤]

تاريخ الدورة	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404
الدولة	جامبيا	جامبيا جوبا (السودان) الفلبين	جامبيا جوبا (السودان) الفلبين (٢)	جامبيا نيجيريا الفلبين (٢)	جامبيا نيجيريا الفلبين بنجالدش بشاور سيراليون	نيجيريا الفلبين (٢) بشاور غينيا كوناكرى	الفلبين بشاور غينيا كوناكرى	الفلبين بشاور
عدد الدورات	١	٣	٤	٤	٧	٤	٣	٢
عدد الأساتذة	١٦	٣٢	٥٩	٦٧	٨٧	٦٥	٤١	١٤
عدد المتدربين	٣٢٠	٤٩٣	٦٩٢	٩٤٢	١٠٨٦	٩٠٩	٩١٥	٣٥٤

٢- إصدار الكتب التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وقد استعان الاتحاد بأحد المختصين في المجال وهو الدكتور حسنى قنديل لتأليف كتاب للمبتدئين في تعلم اللغة العربية بعنوان اللغة العربية للناشئين، كما استفاد بعدد من الخبراء لمراجعة الكتاب وتقويمه، وقام الاتحاد بطباعة مئات النسخ من الكتاب بدعم من البنك الإسلامى للتنمية وتم توزيعها على مئات المدارس الإسلامية حول العالم.

٣- إنشاء المراكز والمعاهد الإسلامية:

ومن أمثلة ذلك المركز التعليمي الإسلامي وسط مخيمات اللاجئين الأفغان خلال سنوات الجهاد والهجرة بعد الغزو الشيوعي لأفغانستان، وقد قام المركز بعشرات الدورات التدريبية للمعلمين كما أشرف على مشروع رائد بعيد المدى وهو تأليف الكتب الدراسية في مختلف التخصصات للمدارس الأفغانية وإمداد المدارس بها بلا مقابل.

٤- تقديم المنح الدراسية لإعداد مدرسي اللغة العربية بالجامعات الإسلامية:

وتقدم المنح عادة للنابهين من بين أبناء الشعوب الإسلامية المقهورة عامة ومن مناطق الأقليات الإسلامية خصوصاً وكثيرا ما يكون هؤلاء ممن حضروا وتفوقوا في الدورات التدريبية التي يقيمها الاتحاد.

٥- تنفيذ الدراسات التربوية حول واقع وسبل تطوير التعليم الإسلامي واللغة العربية.

يؤمن الاتحاد بأهمية البحث العلمى في الارتقاء بمستوى ما يضطلع به من أنشطة، ولهذا

قام بتأسيس مركز البحوث التربوية بالقاهرة كما أنه بصدد إنشاء مركز مماثل في كوالا لمبور، وقد قام بعدد من الدراسات التي عهد بها إلى باحثين مختصين وقدم الكثير من خلاصات البحوث إلى الحكومات المعنية على سبيل المناصحة.

٦- إنشاء صندوق مساعدة المدارس الإسلامية والعمل على حصر وتصنيف تلك المدارس لوضع خطة المساندة المادية والمعنوية المناسبة.

٧- إعداد مشروع المجلس العالمي للامتحانات بهدف التوحيد القياسي للامتحانات بالمدارس الدولية وهو مشروع طموح يمكنه إذا تم أن يضع حدا لمعاناة آلاف الطلاب المسلمين حول العالم، وهذا المشروع حاليا تحت التنفيذ بالتعاون مع إحدى الجامعات الإسلامية.

٨- المساعدة في إنشاء وتطوير المدارس الإسلامية، إما بتقديم الدعم المالي المباشر إذا تيسر، أو بتوفير الكفاءات الفنية والاستفادة من خبرات الاتحاد الواسعة في هذا الصدد.

٩- توفير فصول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلاد الإسلامية غير العربية ومناطق الأقليات المسلمة، ومن ذلك ما قام به مركز التعليم الإسلامي ببشاور وما تمت إقامته بالفلبين وغيرها.

ثامناً: رؤية تقويمية لما تم عرضه من جهود

في ضوء العرض السابق يمكننا رؤية ما يلي:

١- من جدول الدورات التدريبية نلحظ تزايد عدد الدورات وتزايد أعداد الملتحقين بها، وهو مؤشر من مؤشرات النجاح بلا شك، كما نلحظ تغطية الدورات لمناطق واسعة من العالم الإسلامي في آسيا وأفريقيا علما بأن التركيز على جامبيا بإفريقيا والفلبين بآسيا راجع إلى اتفاقات تعاون مع حكومتى البلدين، وهى صورة أخرى من صور النجاح.

٢- غالبا ما تكون هذه الدورات دورات تأهيلية للمعلمين أي أن من يشاركون فيها يرغبون التأهل للعمل بموجب ما يحصلون عليه من إجازات في المدارس بصفتهم معلمي لغة عربية وتربية إسلامية كما أن منها ما يعد دورات تنشيطية توجيهية تسعى للارتقاء بمهارات وإمكانات العاملين بالفعل بالميدان، لاشك أن الدورات الطويلة الأجل هى الأنسب لغرض التأهيل بيد أن الواضح أن المشاركين حتى في الدورات القصيرة يستهدفون ذلك ولعل هذا ما نلمسه في البناء المنهجي للدورات قصيرة الأجل إذ تسعى لمقابلة تلك الحاجة لدى الدارسين وهو ما يؤدى إلى خلل منهجي في تصورنا ولا يحقق الهدف على النحو المرضي.

٣- ونظرا لتوزع الدورات بين قصيرة الأجل وطويلة الأجل فإن الشهادة التي تعطى

بنهاية الدورة كانت متنوعة كذلك، فبعضها ينتهى بشهادة حضور معتادة، وبعضها كما رأينا في دورات بالفبين في ١٣٩٨[١٥] ينتهي بحصول المشاركين على دبلوم عال أو متوسط في التربية وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤- لم تقتصر الدورات على الذكور فقط ولكنها اتسعت للإناث وكان منها دورات خصصت للمعلمات فقط كالدورة التي أقيمت بالفلبين في ١٣٩٩.[١٦]

٥- اعتمدت أغلب الدورات على اختبار تحديد مستوى المتقدمين لتصنيفهم على المجموعات الدراسية المختلفة.

٦- استفاد الاتحاد من الكفاءات العاملة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عند إعداد الكتاب الذي تبنته في هذا الصدد وهي نقطة في غاية الأهمية إذ تمثل كثير من الكتب في هذا الصدد في ذلك الحين مبادرات فردية وربما قام بها غير المختصين ومن ثم يمثل هذا التوجه نقلة مميزة ذات دلالة.

٧- تنوعت أنشطة خدمة اللغة العربية والارتقاء بها، واشتملت تقريبا على كل ما يمكن تقديمه في هذا الصدد مع عناية خاصة بتدريب المعلمين وهو توجه محمود بلا شك. بيد أن هناك أنشطة لم تزل في حاجة لمزيد من العناية كتأليف الكتب والمواد الإضافية المساعدة في تعليم العربية وتنفيد الدراسات الميدانية حول الواقع الراهن وسبل تطويره وغير ذلك.

٨- اعتمد الاتحاد بشكل شبه تام على ما يقدم من مساعدات من البنك الإسلامي للتنمية وهو ما أدى لضمور نشاطات الاتحاد بعد تقلص الدعم، ولا يظهر شكل من التعاون أو التكامل مع المؤسسات الأخرى العاملة في هذا الميدان ولم ينعكس ذلك في التقارير التي اطلعنا عليها وهى نقطة تستحق المراجعة والاستدراك.

٩- كثير من المشروعات تأخذ وقتا طويلا حتى تجد طريقها لأرض الواقع ومنها مشروع مجلس الامتحانات الذي أعد قبل ١٥ عاما ولم تر الفكرة النور بعد على الرغم من التأييد الذي حظيت به في اجتماعات منظمة المؤتمر الإسلامي، ومن ثم ينبغى مراجعة ذلك والتعرف على أسبابه الحقيقية دون الوقوف فقط عند السبب الأيسر وهو ضعف التمويل.

١٠- على الرغم من اهتمام الاتحاد بالبحث العلمي وهى بادرة مبكرة تشير إلى وعي رشيد إلا أنه لم يظهر من بين إنجازاته إقامة الندوات الدولية والمؤتمرات المتعلقة بمجالات اهتمامه وهي من الأمور التي ينبغى التوجه إليها لأهميتها البالغة.

تاسعاً: الخاتمة والتوصيات

يمكن القول بصفة عامة في ضوء ما عرضنا آنفا أن الاتحاد قد أبلى بلاء حسنا في هذا المضمار – مضمار الارتقاء بمستوى تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها – واستطاع أن يسد فراغا مهما وأن يسدي خدمة جليلة للغة العربية والثقافة الإسلامية ومما نوصى به ههنا ما يلي:

١- اعتماد أدوات تقويمية مقننة لاستنباط وجهات نظر المتدربين في الدورات التدريبية للاستفادة بها في دورات لاحقة.

٢- السعي لإقامة ندوة دولية أو مؤتمر دولى يضم المدارس الإسلامية الدولية لتبادل التجارب والاستفادة من رصيد الخبرة والوقوف على المشكلات وتلمس الحلول الملائمة.

٣- المحافظة على هذا الصرح الذي يمثل إضافة مميزة في مجال العمل الإغاثى الإسلامى من خلال توفير خطة تحديث شاملة تتلائم مع المتغيرات الراهنة وتستفيد مما أتيح من خبرات في عالم الإدارة بعد تلك السنوات الطوال من بدء التأسيس.

٤- العمل على تنويع مصادر التمويل للانطلاق إلى آفاق أرحب في مضمار خدمة الأمة وأهدافها التنموية الكبرى.

٥- الانفتاح على المؤسسات الإغاثية الأخرى ومحاولة تنفيد برامج مشتركة معها يستفاد فيها من خبرات الاتحاد الطويلة وجهده التخصصي الفعال.

الهوامش:

[١] النظام الأساسي للاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية ص٧.

[٢] شهادة إلى من يهمه الأمر صادرة عن السكرتير العام للجنة القومية لليونسكو بالفلبين بتاريخ ١٥/اكتوبر ١٩٨٤م.

[٣] النظام الأساسي للاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية ص١١.

[٤] المرجع السابق من ٤٥ – ٤٧ (توقيعات الحضور).

[٥] خطاب المستشار عبد الحميد طبق المشرف على قسم رعاية المصالح بالنيابة بتاريخ ١٤٠٥/١/١٨ ردا على خطاب رئيس الاتحاد المؤرخ في ١٤٠٤/٦/٢٤ الموافق ١٩٤٨/٢/٢٦ وخطاب دكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم المصرى الموجه إلى سمو اللأمير محمد الفيصل رئيس الاتحاد المؤرخ ١٩٩٠/٨/٣٠

[٦] مؤتمر وزراء الخارجية للدول الإسلامية السابع المنعقد في تركيا مايو ١٩٧٦ ،ص ١٠

[٧] النظام الأساسي ، ص٣٧

[8] Hasan Madmarn, *Traditional Muslim institutions in Southern Thailand ...*, Ph.D Dissertation (1990: 39-56) .

[٩] مثل كتاب فروع المسائل، ومنية المصلي، وكتاب سلم المبتدئ، والمتون الفطانية للشيخ داود الفطاني. وكتاب فريدة الفرائد، وأبنية الأسماء والأفعال، وكتاب الفتاوى الفطانية للشيخ داود الفطاني، وكتاب كشف اللثام عن أسئلة الأنام ، وكتاب مفتاح المريد في علم التوحيد للشيخ زين العابدين الفطاني، وكتاب مطلع البدرين ومجمع البحرين للشيخ محمد الفطاني.

[10] Hasan Madmarn, (1990 : 141 , 152).

[11] Ibid. : 131-139 .

[12] Op.cit: 156 .

[١٣] حسن عبدالوهاب إيتي، مناهج اللغة العربية في الكلية الإسلامية بجالا، رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٦م .

[١٤] انظر ورقة بحثية للباحثين بعنوان الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي نفذها الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية منذ نشأته حتى أواخر القرن العشرين رؤية تحليلية تقويمية تطويرية، فى المؤتمر العالمي للتربية الإسلامية International Conference on Islamic Education 2007 (ICIE2007) held on 21 – 22 July 2007 in Putra Hotel, Kuala Lumpur.

[١٥] الاتحاد العالمي للمدارس، تقرير عن الدورة الأولى لتدريب معلمى اللغة العربية والثقافة الإسلامية بالفلبين، ٢-٣٩.

[١٦] الاتحاد العالمي للمدارس، تقرير عن الدورة الثانية لتدريب معلمى اللغة العربية والثقافة الإسلامية (دورة المعلمات)، ص١-٢٦.

سورة الصافات:
دراسة أسلوبية معجمية

عدالة مصطفى السالم
قسم اللغة العربية وآدابها
الجامعة الأردنية

د. محمد أحمد القضاة
أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها
رئيس تحرير المجلة الثقافية
الجامعة الأردنية

المقدمة:

يعنى هذا البحث بدراسة الكلمات لسورة الصافات، ضمن وصف لمادتها اللغوية، وعرض لقيمها البنائية الواردة عليها، كدلالات تميزية تفيد في خدمة الجمل والعبارات. ولذلك فإن بحثنا اختار الكلمة كوحدة دلالية، ضمن الدراسة المعجمية لشمولها للمعنى والقالب معاً، ولتمهيدها لدراسة الجملة والعبارة لاحقاً، "ورغبة في استخراج المقاصد الدلالية لهذه الكلمات بقوالبها المتنوعة لغايات تميزية، فإن منهجنا قد قام على تحديد الكلمات الأكثر شيوعاً في ضوء بروزها أسلوبياً فعلاً كانت أم اسماً، بنية الاسماء المفردة والمركبة باختلاف قالبها، وبنية الافعال في صورها المفردة والمجردة.

لقد كشف المنهج الإحصائي الذي قمنا به عن وجود ٣٧٦ اسماً، و١٧٢ فعلاً تقريباً، وهي نسبة إحصائية ترجع إلى موضوع السورة نفسها في إثبات عقيدة التوحيد ضمن العالمين حيث يحتاج الامر إلى الأسماء لما لها من دور في وظيفة الإخبار في بنائها الثابت، عكس بناء الأفعال الذي يدل على الزمن والحدث بفعل دلالة الحركة، ونحن في مقام المقارعة والمناظرة في سبيل الدفاع عن الحجة في مواجهة الخصم لابد لنا من حقائق ثابتة قارة، لإقامة البينة عليه بالدليل القاطع نلجأ للاسم بصيغه المتعددة لما له من دور في خدمة المعاني المختلفة.

الحقول المعجمية:

يرتكز غرضنا الأول من هذه الدراسة اكتشاف البنية العميقة لنظام اللغة، ضمن جانبها المتكون نتيجة تفاعل مستويات الظاهرة اللغوية؛ وهو جانب المعنى.

وتندرج دراسة الحقول المعجمية ضمن علم الدلالة وهو العلم الذي يعنى بدراسة الدلالات الألسنية وعلى الأخص الجانب المعنوي من هذه الدلالات أي المدلول[١].

لذلك ستكون الوحدات التي سننطلق منها، "ونوجه النظر إليها على هذا المستوى من البحث هي الكلمات، من حيث وجودها واستقلالها"[٢] آخذين بعين الاعتبار أن دلالة الكلمة لا تقتصر على "مدلولها فقط إنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي وذلك لأن الكلمات في الواقع، لا تتضمن دلالة مطلقة بل تتحقق دلالتها في السياق التي ترد فيه، وترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها"[٣].

وستكون نقطة الانطلاق في الحقول المعجمية مبنية على الاختيار، كدعوة يدخل فيها الناقد في علاقة تراء داخلي معبرةً عن غنى النص الأمر مما يدفعه إلى التبصر كمحاولة ليكون منتجاً في ميدانٍ "حقوله".

إن تقسيم العالم اللغوي للسورة الكريمة هنا، يبدأ بفرز مفرداتها إحصائياً، عن طريق تفكيك البنية الدلالية للنص إلى أقسام تتمثل في قسم الأسماء، والأفعال باعتبارها أنظمة دلالية جزئية، بهدف إماطة اللثام عن السجل الكامل لموضوعات السورة الكريمة بالكشف عن البنية التي تتشابك فيها هذه المفردات، حيث تتحد هذه العناصر المتكررة بشكل ذي دلالة ومن ثم توضع في مجموعات أو حقول تربطها ببعضها علاقات عبر حركة تنظيمية شاملة، فالنص في النهاية "ليس إلا تجلياً تفاعلياً للعمليات الذهنية المتفاعلة، مهما كانت درجة التفاعل سواء أدى إلى تشعب نماذج أولية Fork Archety pes، أم أدى إلى تشعب دينامية Fork dynamic؛ ولكن هذه الثنائية ليست إلا إجرائية، فالنوعان يتحققان وينجزان على مستوى فضاء المعنى meaning space".[٤]

إن القراءة الأولية لمفردات الحقول المعجمية يجعلنا نلاحظ مبدأ التنظيم والتطابق الخفي الذي تندرج تحته معاني مفردات هذه الحقول، والتي يمكننا قسمتها إلى العوالم العلوية، والعوالم السفلية مشكلةً موضوعاً رئيسياً تندرج تحته موضوعات فرعية فالموضوع الرئيسي "هو الذي يفرز بقية الموضوعات ويولدها بشكل آلي"[٥] وعلى هذا فقد جاء البناء العام لسورة الصافات متضمناً غرضاً مشتركاً تشكل من وحدة العمل الأدبي ذلك" إن دلالات العناصر المفردة للعمل تشكل وحدة هي الغرض (الذي تتحدث عنه). وأنه من الممكن أن نتحدث سواء عن الغرض العام للعمل، أو عن أغراض أجزاءه، وما من عمل قد كتب في لغة لها معنى إلا ويتوفر على غرض...، ويتميز العمل الأدبي بوحدة عندما يكون قد بني انطلاقاً من غرض وحيد، يتكشف خلال العمل كله[٦]، فالكلمة قبل أن تعاد إلى كلمة أخرى فإنها تعاد إلى كائن حي أو شيء أو فكرة"[٧].

أ- قسم الأسماء:

تحتوي سورة الصافات على ٣٧٦ اسماً موزعاً على أنظمة دلالية جزئية متفاوتة النسب كما توضح الجداول التالية:

الذات الإلهية	الألفاظ الخاصة بعباد الله	الإنسان وهيئته
الله	عباد الله	خلق
رب	المخلصين	ترابا
إلهية	المحسنين	عظاماً
أحسن الخالقين	محسن	طين
المرسلين	مصدقين	قلب
نبياً	عبادنا	جيدين
منذرين	المؤمنين	بطون
جندنا	الصبرين	بعض
المرسلين	الغالبين	القرابة البشرية
عبد	المسبحين	آل
عبادنا	المنصورون	قوم
نوح	الغالبون	أهل
لوط	المخلوقات الكونية	شيعة
موسى، هارون	السموات	ذرية
ابراهيم	السماء	الأقارب المباشرين
الياس	الارض	اباؤنا
يونس	المشارق	أبائهم
الملائكة أعمالها	الكواكب	أبيه
الصافات صفا	شهاب	بني
الزاجرات زجرا	الحوت	أبت
التاليات ذكرا	الملائكة	البنات
الملأ الأعلى الصامون	الجنة	البنون
المسبحون	شجرة يقطين	الزمن والاوقات

أدوات الكتابة للدلالة السمعية	النجوم	يوم الدين
آية	ذبح	يوم الفصل
كتاب	الامن والدعة	يومئذ
كلمتنا	نعمة	اليوم
حق	عزة	صباح
الرؤيا	نعيم	مصبحين
الإتجاهات	معلوم	باليل
أولين	معين	حين
آخرين	رزق	الحيز المكاني الحجمي
يمين	سلام	صراط
الأولى	الكم والعدد	سواء
الدنيا	مائة	مرجع
تطور مراحل عمر الانسان	ألف	صال
غلام	واحد	مقام
عجوز	واحدة	جانب
إناثاً	زجرة	نسيان
الشيطان وأحلافه	خطفة	عظيم
شيطان	موتتة	الهلاك
مارد	خير	كرب
غاوين	فوز	البلواء
طاغين	سوء العاقبة	اسفلين
فاتنين	داخرون	مثيب
قرين	دحوراً	أفنعدانا
لشاعر	ذائقون	عذاب
سحر	مشتركون	ثاقب
بعلا	لمحضرين	سقيم
سلطان	مدحضين	بالعراء

أزواج	مستلمون	اشتراكهم في أحوالهم لضلالهم
جهنم	بمعذبين	مجرمين
العذاب	يا ويلنا	بميتين
الأليم		معذبين
جهنم		للظالمين
حميم		ضالين
شجرة الزقوم		المنذرين
شوباً		ظالم
رؤوس الشياطين		الغابرين
		كاذبون
		مدبرين
		مشتركون

عالم الذات الإلهية : توزعت مفرادته المشكلة له كما يلي:

المفردة	الآيات الحاوية للمفردة	عدد التواتر
الله	٢٣، ٣٥، ٥٦، ٧٤، ٨٦، ٩٦، ١٠٢، ١٢٦، ١٢٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦٩، ١٨٢	١٣
رب	٥، ٣١، ٥٧، ٨٤، ٨٧، ١٠٠، ٩٩، ١٢٦، ١٨٠، ١٨٢	١١
إله	٤، ٣٥، ٣٦، ٨٦، ٩١	٥
أحسن الخالقين	١٢٥	١

نلاحظ من خلال هذا الإحصاء أن اسم الله قد اقترن بأعلى نسبة تواتر في هذا الحقل المعجمي الدلالي بوروده في السورة الكريمة ثلاث عشرة مرة، من غير مصاحبة لغوية بإضافة أو جمع، بعكس عائلته اللغوية الأخرى التي جاء فيها لفظ الإله المتواتر خمس مرات، ولفظ رب المتواتر إحدى عشرة مرة، بإضافة وجمع شكل ملمحاً أسلوبياً احتاج إلى تعليل؟!.

فسورة الصافات تعالج صورة معينة من صور الشرك، تقف أمامها طويلاً للكشف عن زيفها وبطلانها، وهي موضوع القرابة بين الله ﷻ والجن، وأنه من التزاوج بينهما ولدت

الملائكة التي هي بنات الله كما تزعم أسطورة جاهلية العرب. فكان من الطبيعي أن تتعرض هذه الأسطورة لحملة قوية تكشف عن زيفها وتفاهة عقول ناسجها، وتنزيه الله عنها فجاء اسم الله بهذه النسبة المكثفة لأنه محور عقيدة التوحيد، للتأكيد على أنه واحد فمجيء لفظ الجلالة الله بالاختصاص من غير أن يضاف إلى أحد، ومن غير أن يجمع كان لدلالة التفرد التي لم تقتصر على ذاته عز وجل، بل امتدت إلى اسمه المخصوص به (الله)، فهو لا يضاف إلى شيء يختص به دون غيره، ولا يجمع، ولا يجزأ بعكس الألفاظ الأخرى للعائلة. فحقل الذات الإلهية استدعى الألفاظ الأخرى لإبراز تفرد الله عن طريق عرض المفردات المختصة بالإلهية عند البشر التي تتعدد وتذكر لغير الله.

وبهذا نجد أن التواتر لكلمة الله أفهم معناها من خلال تركيبها وجعلها متباينة عن تلك الكلمات المتقاربة أو المتشابهه لها، فالعناصر الدلالية المشتركة بين كلمة الله والكلمات الأخرى كانت لمعنى نفي التعدد، وانحصار الألوهية في الله الواحد، فلفظة الله نقل الآلهة من العموم إلى الخصوص.

وإن تابعنا النظر في الحقل ذاته لباقي المفردات، وجدنا مفردة رب قد وردت بعد الله في الترتيب التنازلي لمفردات الحقل موزعةً على النحو التالي إما:

١- مضافة إلى الاسم الظاهر نحو قوله تعالى:

﴿رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَرَبُّ الْمَشَارِقِ(٥)﴾

﴿فما ظنكم برب العالمين(٨٧)﴾

﴿سُبْحَانَ رَبِّكَ رَبِّ الْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ(١٨٠)﴾

﴿وَالْحَمْدُ للَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ(١٨٢)﴾

﴿اللَّهَ رَبَّكُمْ وَرَبَّ ءابائِكُمْ الأَوَّلِينَ(١٢٦)﴾

٢- وإما مضافةً للضمير: ضمير المتكلم المفرد والجمع، وضمير المخاطب المفرد و الجمع، وضمير الغائب المفرد. ولم نجدها معرفة بالألف واللام كما في الكتاب المقدس ولعل في تنويع الإضافة ما يسير إلى شمولية الربوبية بالسيطرة والتحكم بمخلوقاته الكونية "جل جلاله"، فهذه المخلوقات يأتي بعد ذكر اسمه "رب"، وفي هذا إشارة إلى ارتباط اسم الرب بالعطاء والتفخيم في حركة تأتي من أعلى إلى أسفل استجابة لضعيف التجئ بقوي، من مخلوق من صنع الخالق أضيف إليه ولا يضاف لأحد لثبات عظمته، واتساع سلطانه.

فالحقل الدلالي الخاص بالذات الإلهية، بين تدرج السورة الكريمة تصاعدياً في إثبات وحدانية الله بين ثلاثة ألفاظ رمزت إلى ثلاثة حقب زمنية: (اليهودية (الإله)، المسيحية

(الرب)، الإسلامية (الله)، فإن كانت اليهودية لإحقاق الحق واثبات التوحيد للإله الواحد، فقد نصت على أن الإله خالق العالم، هو إله أوحد أختار شعبهم وأعطاه شريعته ليحكم الأرض، إلا أنها قامت على فكرة الوثنية لأن إلههم ليس إلهاً لكل البشر، هو إله لبني إسرائيل شعب الله المختار والشعوب الأخرى مسخرة لخدمتهم. فكانت عقيدةً تؤمن بتعدد الآلهة. جاءت بعدها المسيحية لتعلمهم ما نسوه من محبة الرب وطاعته، وأن أقرب الناس من الرب من أحب الرب وأحب خلق الرب، والرب الذي لا اله غيره عندهم قائم على فكرة التثليث المعروفة باتحاد الأب والروح القدس في كيان واحد، فجاءت لفظه الله المتواترة بأعلى نسبة بدلالتها الإسلامية لهدم الوثنية عند الأمم السابقة وعند عرب الجاهلية لإثبات الوحدانية والتفرد بمفردة الله الذي لا شريك ولا إله إلا هو، فيحثما تعددت الآلهة ذكر الله منفرداً، مما يتلائم مع غرض السورة.

وفي المجيء بأفعال التفضيل مع الخالق ما يدل على أن الغرض قد تعلق بوصف زائد على مجرد التفضيل ووصف يبين نوع الحدث ودرجته ذلك أن الخلق ينسب للبشر، ولو كان تفضيلاً لاقتضى الأمر الاشتراك في الصفة بين الله، والمفضل معهم من الخالقين، ولذا خرج الغرض بوصف زائد على مجرد التفضيل لإثبات الأحسنية وليس مجرد إثبات الخلق له جلا جلاله.

عالم صنع القدرة الإلهية:

يقتضي هذا العالم دراسة مجموعة من الحقول الدلالية، ذلك أن اكتشاف الموضوع الرئيسي يعني تحليل المفرادات التابعة له بكل ظهوراتها...، أي دراسة الموضوعات الفرعية التابعة له من خلال دراسة الموضوع الرئيسي فإلحاح الموضوع الرئيسي على أفكار بعينها هو الذي يحدد الموضوعات الفرعية".[٨]

ونقطة البدء في هذه الحقول، إحصائياً، كما كانت في الجدول السابق حيث نلاحظ أن الموضوع الفرعي بدوره ينقلنا إلى موضوعات فرعية أخرى نسميها "فروع الموضوعات الفرعية" وبها نصل إلى شبكة تُعبّر عن بنية الموضوعات...، أشبه ما تكون بالشجرة، التي تمثل الموضوع الرئيسي جذعها، ويمثل الموضوعات الفرعية غصونها"[٩].

المخلوقات الكونية	الإنسان وهيئته	القرابة البشرية
العالمين ٣	تراباً ٢	قومهم ٤
السموات ١	عظاماً ٢	أهله ٢

السماء ١	طين ١	ذريته٢
الأرض ١	قلب ١	شيعته ١
المشارق ١	جبين ١	آل ١
الكواكب ١	بطون ١	الأقارب المباشرين
شهاب ١	لنفسه ١	أباؤنا ٥
الحوت ١	طرف ١	البنات ٢
الملائكة ١	عمر الانسان	البنين ٢
الجنة ١	غلام ١	بني ١
النجوم ١	عجوز ١	الملائكة أعمالها
شجرة يقطين ١	إناثاً ١	الصافات صفا ١
ذبح ١		الزاجرات زجرا ١
خلق١		التاليات ذكرا١
الزمن والاوقات		الملأ الأعلى ١
اليوم ٢		المسبحون ١
حين ٢		الصافون ١
يوم الدين ١		
يوم الفصل١		
مصبحين ١		
صباح ١		

ففي عالم المخلوقات الكونية، نلاحظ أن مفرادات العالم العلوي هي التي ترددت بنسبة أعلى على بقية المفرادات ضمن الحقل الثاني المرتبط بالصنع الإلهي، فقد تواترت مفردة السماوات مفردة ومجموعة مرتبطة باسم الأرض، في حين تتردد اسم الجِنة مرتين، والعالمين ثلاث مرات مقترنات بالذات الإلهية. فالسماء والجنة اسمان من العالم العلوي. والعالمين اسم شامل أبرز، تقابل ضدياً بين الإنس = والجن على مبدأ الصراع القائم بعد أن حدد كل منهما بلفظة السماء والأرض. كما حملت تقابلات تناقضية كالحوت ≠ الشجرة "يقطين" (البري والبحري)، (النباتي والحيواني) وبين السماء ≠ والأرض.

وتبدو عناصر عالم المخلوقات الكونية قائمة على علاقات متعددة منها التقابلات التكاملية بين الملائكة ≠ الجنة، المشارق ≠ الكواكب، الكواكب ≠ شهاب، النجوم، وعلاقة الترادف بين خلق = العالمين "فلكل مقدار دلالي شبكة علاقات تشده"(١٠). فالنجوم والكواكب ارتبطت في السورة الكريمة، بالنظر والإلهام وقد وردت في سياق الزينة والحفظ فهي ألفاظ يرتفع معها البصر إلى السماء ليرى شهاباً مشتعلاً، وأضواء تنار رصعت بها السماء، ولما كان كون الشيء الواحد لأشياء متعددة، أدل على القدرة وأظهر في العظمة"(١١).

والناظر في المادة اللغوية لاسم الملائكة والجن تجد بأن "الملائكة من المألكة والملأكة، وهي الرسالة "لأنها تؤلك في الفم ..."(١٢)، لأن الله أرسل الملائكة إلى الأنبياء بالرسالة، ويكون معنى الملائكة الرسل...، ولايقدر النبي أن يرى ملكاً حتى يتمثل له في صورة بشر، فأما في الدنيا فلا يقدر على رؤيته إلا النبي الطاهر المطهر، وهو أيضاً في صورة بشر(١٣)، مما سيستزاد بشرحة في باب الملائكة وأعمالها".

في حين أن مادة الجن مأخوذه من الإجتنان وهو الستر والاستخفاء، وما أستجن عن بصرك... ويقال إن الجن دون الملائكة بدرجة، لأن الملائكة خلقوا من الماء والنور، والجن من الماء والنور، والنور والنار هما شكلان، فمن أجل ذلك يتراءان يعني الملائكة والجن...، فمن ثم ترى الملائكة الجن والإنس، الإنس لا يرى الملائكة والجن، إلا من أعطاه الله القدرة على ذلك". فهي وإن أجتمعت في حقل دلالي واحد يندرج تحت مخلوقات العالم العلوي إلا أن لكل منها خلقته الخاصة وعمله الخاص. فهي تقابلها تكاملياً لتعنى إنها كلمة أستدعتها الرابطة بينهما، فتكرار المتناظرات فضيلةُ تكرار عناصر معنى مِنْ طبقة واحدة"(١٤).

ولعل في تردد اسمي التراب والعظام بنسبة أعلى وفي حقل الإنسان، ما يشير إلى أصل خلقه في جدلية البحث عند المشتركين في تلك الفترة، للإشارة إلى ما يصيب الإنسان من ضعف وزوال لاستبعاد حقيقة البعث، فالقرآن الكريم نقل على لسان المشتركين استخدامهم لأسماء ذات دلالات سلبية تبين ما يصيب جسم الإنسان بعد موته ويظهر ذلك من خلال المصاحبة اللغوية لهذه الأسماء بالأفعال الدالة على موت الجسد بانصرافه إلى العدم بعلاقة تجمع بين الكل والجزء جسد الإنسان وأعضاءه فالعظم هو القصب الذي عليه اللحم والتراب و"الأرض نفسها" هو اصل الخلقة التي قام عليها العظم ولذا كانا دون غيرهما في الآية والله أعلم.

أما ألفاظ القرابة البشرية فقد دلت على علاقة الترادف بين بعض وحداتها فالآل كل حاله ظاهرة من عهد حلف وقرابة. وتئل تلمع فلا يمكن إنكاره".(١٥) مما يدل على اختصاص الإنسان بقرابه أو موالاه يرجع إليها مصاحباً لأسماء الأعلام لتخصيصه، وهذا يعكس بأن

الجماعات التي يرجع إليها ليست كبيرة أما إذا ما قورنت بغيرها ولذا اقترن اسم النبي ياسين بها. في قوله تعالى: ﴿سَلَامٌ عَلَى إِلْ يَاسِينَ (١٣٠)﴾ بينما القوم هنا هي الجماعات الكبيرة التي تنتمي إلى نسب واحد، وإليها يبعث الرسل فمنهم من يواليه وهم قله ومنهم من يعاديه وهم كثرة، ولذا صاحبت الأنبياء الياس وموسى وهارون في دعواتهم لبني إسرائيل بتواتر بلغ أربع مرات.

أما أهل المتواترة ثلاث مرات فتعنى: "أهل الرجل من يجمعه وإياهم نسب أو دين أو ما يجري مجراهما من صناعة أو بيت أو بلد، فأهل الرجل في الأصل من يجمعه وإياهم مسكن واحد ثم تجوز به فقيل أهل بيت الرجل لمن يجمعه وإياهم نسب[١٦]. فهي تشير إلى الجماعات القرابية قليلة العدد، ولذا قد اقترنتا بالنبيين نوح عليه السلام وياسين ﷺ، بالسلام والنجاة، أما الشيعة فهو "اسم لمن يناصر الرجل وأتباعه، ويتعصب له"[١٧] ولذا اقترنت بسيدنا إبراهيم لمناصرته لسيدنا نوح بعد سيدنا هود وسيدنا صالح عليهم السلام.

أما لفظة الأب التي تشير إلى الأفراد ذوي القرابة المباشرة للإنسان فقد ترددت بمعدل أربع مرات أيضاً مفردة ومجموعة، فالأب الوالد، ويسمى كل من كان سبباً في إيجاد شيء وإصلاحه أو ظهور أباً ولذا يسمى النبي – ﷺ– أبا المؤمنين... ويسمى العم مع الأب أبوين، وكذلك الأم مع الأب وكذلك الجد..." وأوردوا في النداء فيه تاء فقالوا يا أبت...."[١٨]

إن ارتفاع عدد الوحدات الدلالية الدالة على القرابة والنسب ما يدل على الدور الذي يلعبه النسب، في حياة الأمم التي شاركت هي بدورها في تأكيد هذا الانتساب بولاء أفرادها إليه، في الأتباع والقدوة، قبل أن يكسوه الإسلام بولاء العقيدة.

وأما ما يتعلق بمراحل عمر الإنسان فقد وردت لفظه أنثى الواحدة من بني الإنسان مقابل الذكر مرة واحدة كمعادل دلالي للتعبير عن الضعف، وعن بيان جنس المخلوق، في حين كان الغلام من مراحل عمر الذكر الدال على الشاب من الذكور في مقتبل العمر، والذي دلت مصاحبته اللغوية على صغر السن والقوة وتجاوز الحد للإنسان، بما أمر به من خير أو شر التي أيضاً ناسبت صفة الحلم فيه، وقد أشارت مفردة عجوز إلى مرحلة الكبر و الشيخوخة الخاصة بالمرأة "التي انقطع عنها الولد"[١٩] فهي من العجز والضعف وعدم القدرة ضمن علاقات يربطها الترادف والتضاد.

عجوز ≠ إناثاً غلام ≠ إناث عجوز = إناث= غلام غلام ≠ عجوز

أما في الحقل المستقطب لألفاظ الملائكة وأفعالها فإنها ترتبط بعلاقات الترادف في المفرادات الخاصة بها بتكرار الأسماء المتناظرة الحاوية على معنى من طبقة واحدة.

فالصف والزجر والذكر أفعال جاءت مجتمعة في حقل دلالي لتتجاوز الحسي للمعنوي في

محاولة لفت الانتباه إلى مخلوقات أرسلهم الله إلى أنبيائه بالرسالة، ووكل كل ملك منهم بأمر الأمور واستحفظه واسترعاه(٢٠).

وهذا يقودنا إلى الكلمة المفتاح في النص وهي كلمة لا إله إلا الله، فالله المتواترة بأعلى نسبة في السورة شكلت محور الحدث فجاءت في الغالب كنواة دلالية في للنص القرآني المدروس حيث امتدت معها الأصوات والدلالات المتفرعة عنها في السورة الكريمة ضمن شبكات ذات أبعاد أفقية وعامودية لعب التكرار منها دوراً بنائياً في جميع المستويات وبالأخص الصوتي والدلالي. فكلمة الله المولدة للتوازن، ويمكننا معاينة محورية هذه الكلمة من عدة زوايا:

١. تكرار الذي لعب دوراً بنائياً بنسبة عالية تستحق الانتباه منذ بداية السورة موزعة على مسافات متعادلة نسبياً وفي مواقع لغوية بارزة الصدارة فكأنها الكلمة اللازمة.

٢. عدم تجاوبها مع الأصوات المجاورة لها صرفياً، وصوتياً، وتجنيسياً، وترصيعياً، لتميزها عن غيرها حتى في النوعية.

٣. إخضاعها للكلمة الثانوية المجاورة لها لكي تتلائم هذه الكلمة وتتجاوب معها لتحدث تبعية من قبل غيرها من الأصوات.

٤. يشكل ترديد الأصوات المكونة لكلمة الله أكثر من نصف الأصوات الأخرى مع حساب للمد ويشكل محور الكلمة المولدة لما يلعبه من دورٍ إيقاعي.

ويكشف لنا الحقل المعجمي المتعلق بالزمان عن علاقة التضاد بين صباح ≠ الليل، وعلاقة الترادف بين يوم الدين = ويوم الفصل والتناظر "والتكامل" بين اليوم = حين.

- عالم عباد الله وأحوالهم:

ويضم هذا العالم حقل المرسلين وحقل الألفاظ الخاصة بالمؤمنين وحقل الجنة وما تحتوي:

المرسلين		ألفاظ عباد الله		الجنة		الاومن والدعة	
المرسلين	٧	عباد الله	٥	جنت	١	نعمة	١
عبدنا	٦	المخلصين	٥	فواكه	١	فوز	١
نبينا	١	المحسنين	٥	سرر	١	نعيم	١
منذرين	١	المؤمنين	٥	قاصرات الطرف	١	معلوم	١

جندنا	١	الغالبين	٣	خمر الجنة		معين	١
نوح	١	محسن	١	كأس	١	عزة	١
ابراهيم	١	مصدقين	١	بيضاء	١	سلام	١
اسحق	١	الصبرين	١	لذة	١		
الياس	١	الصالحين	١	لا فيها غول	١		
يونس	١	المسبحون	١				
لوط	١	المنصورون	١				
موسى	١	الباقون	١				
هارون	١	متقابلين	١				

فإذا أنعمنا النظر في هذه المجموعات اللفظية فإننا نجد أن أكثر الأسماء وروداً وانتشاراً لفظه "المرسلين" المتواترة سبع مرات حيث ترد مع أسماء الرسل والرسول يشكل الواسطة بين العبادة والله في تبليغ الرسالة أي: "إن هناك ثلاثية مهيمنة هي: (الله- الرسول- الكتاب) الإنسان، والعالم وان شئنا قلنا: الإنسان والطبيعة والواسطة، فالنص القرآني يتمحور حول (الله- الرسول – الكتاب) والإنسان العادي".[٢١]

فقد تواردت مفردات الجنة مرة واحدة، لكل مفردة ما يرادفها من الأسماء الدالة على وداعتها وطيب العيش فيها، وقد وردت مجموعة لدلالة إسلامية فالآخرة خير وأبقى، ولذا ما وجد منها سيكون أضعاف ما وجد في الدنيا، فالنعمة في الدنيا نجدها عند اقترانها بالآخرة نعيم، وفوز، وجنة الأرض جنت في السماء ونزلاً لعباد المؤمنين.

فمفردات الحقل المعجمي تلبس حلى جديدة صُيرت بها المفردة للإيجابية بحكم الشريعة العليوية ومما يعد إعجازاً في القرآن الكريم ما بينه هذا الحقل في احتوائه على ألفاظ يعروبية أظهرت العجز الحقيقي الذي وقع للعرب وهم يقرأون لفظاً عربياً في بنيته، غريباً في مفاهيمه بسيرهم في سياق لأعلم لهم به كأسماء إبراهيم ونوح والياسين، وموسى، وهارون، ولوط، فترجم فهما صار نسياً منسياً عند فصحاء العرب، وهم عاجزون عن المجيء بمثله.

- عالم وحدات القياس:

أما فيما يتعلق بالوحدات القياسية في سورة الصافات، فقد جمعت حقل الكم والعدد، وحقل الاتجاهات، وحقل الخيز المكاني الحجمي.

الكم والعدد	الاتجاهات	الحيز المكاني والحجمي
مائة ١	الآخرين ٦	صراط٢
ألف ١	الاولين ٤	سواء١
واحد ١	أسفلين ١	صال١
واحدة ١	يمين ٢	مرجعهم١
زجرة ١	الاولى ١	مقام١
خطفة ١	الدنيا ١	جانب١
موتة ١	الاعلى	بنيان١
مقام ١		عظيم١
ضرباً ١		
أجمعين ١		
خير ١		

تعبر هذه الحقول الدلالية الفرعية، عن مفهوم من الأسماء كان لها حظ الشيوع والانتشار في السورة الكريمة، إذ نجدها داخل البنية الدلالية للنص وقد شحنت بطاقة دلالية مكثفة لتشكل في كثيرة من الأحيان عدولا أسلوبياً عن معانيها، فقد ارتكز ليضيء الجانب الذي قاد لدراستها، ويضيء خصوصية الموضوع الفرعي نفسه، فقد ينقلنا الموضوع الفرعي بدوره إلى موضوعات أخرى نسميها "فروع الموضوعات الفرعية"(٢٢).

فكلمة صراط من حيث دلالتها اللغوية، الطريق المستقيم خرجت إلى دلالتها الإسلامية لتدل على "شرائع الدين القيم، الدين الحق وقد كانت شريعة التوراه يوم أوتيها موسى عليه السلام، هي الصراط المستقيم، فلما نسخت بالقرآن صار القرآن هو الصراط المستقيم، للأبد وتعطل صراط التوارة"(٢٣)

وقد اقترنت مفردة سواء أصل ومرجع بمفهوم الحيز أيضاً ومما لا شك فيه أن دلالة حجم المكان، قد ساهمت في تصوير فظاعة عذاب الجحيم، إذ أن مختار الهلاك والشرك يعكس عدم كفاية تحديد الطريق له، بل لا بد من الدخول في التفاصيل لتصوير حجم التهلكه، التي رمى بها نفسه للزيادة من هول الموقف وفظاعته فجاءت هذه الوحدات لرسم المسافة المكانية بكل أبعادها، لجهنم ابتدأ من أسفلها إلى وسطها، حتى أعلاها للتعبير عن مفهوم طبيعة حال المكان لواردها فيها، للتنبيه على زيادة عذابهم فهو عذاب في عذاب بعلاقة ترادف، قامت

عليها الأسماء الواردة في حقل الحيز المكاني.

وقد عبرت بعض المفردات عن علو المكان لزيادة مساحة الحيز كأصل، فالأصل كما يقول الراغب "قاعدته التي لو توهمت مرتفعة لارتفع بارتفاعه سائرة "لذلك قال تعالى: ﴿أصلها ثابت وفرعها في السماء﴾[٢٤] فمجرد النظر إليها يشعر المرء بالإغماء.

ولعل مجيء اسم المرجع يأتي إلى جانب غيره من الأسماء، في هذا الحقل الفرعي بعلاقته بالحيز المكاني، بصورة ما شكلت عدولاً أسلوبياً عن مفهومها المعتاد فالمرجع جاء ليدل على اسم لمكان يكون فيه الرجوع، وهذا يدل على تعدد الأماكن أو المواضع داخل المكان الواحد في جهنم، ويقول صاحب التحرير والتنوير في بيان فضاعة ذلك المرجع. مكان الرجوع أي المكان الذي يعود إليه الخارج منه بعد أن يفارقه، وقد يستعار للانتقال من حالة طارئة إلى حالة أصلية تشبهها بمغادرة المكان ثم العود إليه...، وكذلك ينبغي أن يفسر الرجوع في الآية، لان المشركين حين يطمعون من شجرة الزقوم، ويشربون الحميم، ولم يفارقوا الجحيم، فأريد التنبيه على أن عذاب الأكل من الزقوم والشراب من الحميم زيادة على عذاب الجحيم، ألا ترى إلى قوله: "إنها شجرة تخرج من أصل الجحيم"، فليس ثمة مغادرة للجحيم حتى يكون الرجوع حقيقة"[٢٥].

أما لفظة عظيم فقد خرجت من دلالة الاسم إلى الصفة "فعظم الشيء أصله: كبر عظمه، ثم استعير لكل كبير، فأجرى مجراه محسوساً كان أو معقولاً عيناً كان أو معنى"[٢٦].

والعظم إذا استعمل في الأعيان فاصله أن يقال في الأجزاء المتصلة، والكثير يقال في المنفصلة، ثم قد يقال في المنفصل عظيم، ولذلك خرج من الاسمية للصفة، إذ لا عظم إلا لشيء، فالغرض الأسلوبي من نسج الآيات (ستون، ومائة وسبعون، ومائة وسبعة) على هذا المنوال هو تصوير كبر حال الموصوف الذي وقع عليه الوصف على وجه الثبوت، فهو ليس بالعظيم إلا لأنه عظم في ذاته وهو ما حصل.

وقريب من ذلك نجد لفظة الآخرين المتواترة ست مرات، والأولين، أربع مرات في نفسها وحدات القياس، إلا إنها هنا تعبر عن الاتجاهات، التي هي جزء من المكان الذي يحيا به الإنسان الذي يشكل أحد الأقطاب القائمة فيما بينها في الحقل على علاقة التضاد، إلا أن المفارقة فيها أن الغرض الأسلوبي من تقابل هذه الأسماء الضدية، خرج من مجرد التعارض الدلالي إلى أغراض دلالية عميقة المعنى، فهما يعبران عن نفس المعنى (رغم تعارضهما)، في دلالة التجهيل للاحتقار للإنسان المخاطب، بحركة دورانية، فالمادة اللغوية للأول تعني "الرجوع إلى الأصل، ومنه الموئل للموضع الذي يرجع إليه، وذلك هو رد الشيء إلى الغاية المرادة فيه...، فالأول هو الذي يترتب على غيره، إما متقدم بالزمان، أو بالرئاسة أو بالوضع

والنسبة، أو المتقدم بالنظام الصناعي...[٢٧]، والآخر ويقابل الأول، ورغم اتساع المدى بينهما إلا أنهما كان وجهان لعملة واحدة عنوانها المشركون تحت عالم الضلال والظلام ببعد زمني نسج معها الدلالة السلبية للفظة، فالآخرين تباع الأولين بصورة دائرية لا بداية لها ولا نهاية، وكل نقطة فيها يمكن أن تكون البداية والنهاية في الوقت ذاته، فصار الأول آخر والآخر أول، فالألفاظ هنا صيرت لتجسيم أوضاع فريق الضلال ماضياً وحاضراً. فالمضمون الدلالي لهاتين اللفظتين يشير إلى الحركة والسرعة في كون أنهم على آثار بعض يهرعون، وهو نقيض شكلها الذي يوحي بالصلابة والسكون ببنائها بصيغتها الدالة على الثبوت فهم في حركتهم ثابتين على ما هم عليه من الشرك.

ومن أبرز السمات الأسلوبية في حقل الكم والعدد ما نجده في لفظه خير وما نلاحظه منها من مفهوم الكم، فقد عبرت عن الدلالة الأصلية للموضع أو المكان، وبها كان النُزل تبع لها لأن المكان بطبيعته معمم قد يكون خيراً أو يكون شراً، فلجأت هذه اللفظة لتُزيل الإبهام ولتصور مقدار الخير في الحيز المكاني الخاص بالمؤمنين إن علمنا بأن مفردة النزل تعني انحطاط من علو[٢٨]، والنزل هو ما يعد منازل من الزاد وهو المكان الذي ينزل فيه النازل وأطلق إطلاقاً شائعاً على الطعام المهيأ للضيف لأنه أعد له لنزوله تسمية باسم مكانه[٢٩].

فكونه اسماً للمكان المعد للطعام، وكونه ارتبط بالضيف فلا يكون إعداده إلا للتكريم والتوجيب، لأن التكريم جزء من خير المكان، كما أن التحقير جزء من شر المكان، ولذا فإننا نرى بأن لفظة النحير قد خرجت إلى دلالة الصفة، (إذا لا شرّ في الجنة، كما أنه لا خيرية في جهنم) بكلمات تنتمي إلى الحقل نفسه وردت عن طريق الترابط والتداعي، أيّ "كلمة تدعو كلمة بكيفية تكاد تكون ضرورية، أو تداعياً، وذلك حينما ينساق الوهم ليعقد الصلة بين أشياء، وكلمات لا رابط بينهما ظاهرياً ينساق الوهم ليعقد الصلة بين أشياء وكلمات لا رابط بينها ظاهرياً"[٣٠] وبذلك جمع معنين في آن واحد.

ولقد ارتكزت ألفاظ وحدات القياس أيضاً على مفهوم العدد، "والواحد هو في الحقيقة الشيء الذي لا جزء له البتة، ثم يطلق على كل موجود حتى أنه ما من عدد إلا ويصحُّ أن يوصف به فيقال عشرة واحدة، ومائة واحدة...[٣١] فهو الأصل وهو الأول السابق. وأما الألف فهو " العدد المخصوص، وسمي بذلك لكون الإعداد فيه مؤتلفة، فإن الأعداد أربعة آحاد عشرات ومئات ألوف، فإذا بلغت الألف فقد ائتلفت، وما بعده يكون مكرراً والمائة هي الثالثة من أصول الأعداد، وذلك أت أصول الإعداد أربعة: أحاد، عشرات، مئات، ألوف.[٣٢]

وبما أن الأصول قد ذكرت بانطوائها تحت المائة والألف أصول الإعداد، فلم يعد هنا خاصة لذكر الفروع فليس المهم معرفة عدد القوم المرسل إليهم فهذا أمر من السطحيات، ولا

يجوز التشبث به، بل قد يكون في هذه الفترة الأعداد أو إشارة إلى قلة المتبعين للرسل وكثرة الطاغين المكذبين في كل وقت.

أما الخطفة للموت والزجرة، فهي بيان للمرة الواحدة لان أمر الله يتعدي لأكثر من مرة، وفي ورودها على هذه اللصيغة بيان لنفاذها بسرعة أمر الله الذي لا يحتاج إلى تكرار لينفذ ويخرج إلى الوجود وفي ذلك تصغير وتقليل لجم الكافرين فهم من الضعف والضئالة توضع لا يسمح لهم أن يتحملوا أكثر من واحد من أمور الله العظيمة فإذا كان هذا حالهم مع البسيط فكيف سيكون مع الأمر العظيم المعد لهم؟؟!

فالنص بصفاته يتجاوز مستوى الوصف إلى أفق دلالي عميق المعنى من خلال قيام علامة تناظر مع بعضها بعضا داخل الحقل الدلالي.

واحد = واحدة = مائة = ألف = خطفة = زجرة = موتة = منام = أجمعين

ومن أبرز السمات الأسلوبية في الحقل المعجمي ما نجده بين موته ومنام وحقيقة الأمر بأن المنام ما هو إلا نوع من أنواع الموت "فقيل النوم موت خفيف، والموت نوم ثقيل، وعلى هذا النحو سماها الله توفيا"[٣٣] فالكفرة ظنوا الموت موت واحد وقد حصروه في الموتة الأولى فجاءت لفظة المنام لتبين نوع من الموت إشارة إلى تعدد أنواعه. كدعوة للتفكير والتأمل من جديد في فلسفة البعث والأحياء وهو دليل على إعجاز هذا الكتاب العظيم حيث استعمل اللغة في سياقاتها العلمية وهم عاجزون عن الإتيان بسورة منه.

أما فيما يتعلق بالحقول الدلالية الأخرى فإننا نجدها تدل على العالم السفلي بما فيه من شرك وضلال وعذاب مترتب على سوء العاقبة تمثل في جهنم والشيطان والهلاك والافتراء وسوء العاقبة واشتراكهم في أحوالهم من ضياع...

الشيطان وأحلافه	سوء العاقبة	الافتراء
الشيطان ٧/١	داخرون ١٨/١	افك ١٥١/١
مارد ٧/١	دحوراً ٩/١	ظالم ١١٣/١
غاوين ٣٢/١	ذائقون ٣١/١	فتنة ٦٣/١
طاغين ٣٠/١	مشتركون ٣٣/١	سحر ١٥/١
فاتنين ١٦٢/١	محضرين ٦٢٧/١	كيدا ٩٨/١
قرين ٥١/١	مدحضين ١٤١/٥٨/٢	مجنون ٣٦/١
لشاعر ٣٦/١	مستسلمون ٢٦/١	اشتراك في أحوالهم في الضلال
بعلا ١	بمعذبين ٥٩/١	مجرمين ٣٤/١
سلطان ١٥٦/٣٠/٢	يا ويلنا ١	بميتين ٥٨/١

أزواج ٢٢/١	مسؤولون ٢٤/١	معذبين ٥٩/١
الهلاك	مدينون ١-٥٣	للظالمين ٦٣/١
كرب ٧٦/١	جهنم	ضالين ٦٩/١
البلواء ١٠٦/١	العذاب ٣٨/٣٣/٢	المنذرين ٧٢/٢، ١٧٧
اسفلين ٩٨/١	الأليم ٣٨/١	ظالم ١١٣/١
أفبعذابنا ١٦٧/١	جحيم ٩٧/٦٨/١٤/٢٣/٤	الغابرين ١٥٢/١
عذاب ١	حميم ٦٧/١	كاذبون ١٥٢/١
العراء ١٤٥/١	شجرة زمزم ٦٢/١	مدبرين ٩٠/١
سقيم ١٤٥/٨٩/٢	سوبا ٦٧/١	مشتركون ٣٣/١
ساحة ١٧٧/١	رؤوس شياطين ٦٥/١	مبعوثون ١٦/١
ثاقب ١٠/١		آكلون ٦٦/١
واصب ٩/١		فمالئون ٦٦/١
آثارهم ٧٠/١		

وإذا أمعنا النظر في هذه المجموعات اللفظية، فإننا نجد أن أكثر الأسماء انتشاراً في هذه الحقول الدلالية اسم سلطان محضرين، مدحضين، سقيم، منذرين، جحيم التي تجدها مشحونة بدلالات سلبية، فقد وردت لفظة السلطان مرتين في السورة وذلك في حقل الشيطان وقد جاءت دالة على القهر في آية وعلى الحجة في آية أخرى فمعنى السلطان كمادة لغوية هو:

والملاحظ على العلاقات القائمة داخل هذه الحقول هي الترادف والقرابة المعنوية لمفرداتها داخل الحقل الدلالي الواحد، وهو أمر طبيعي لتنوع وجوه الشرك والمشركين والافتراء الصادر من قبلهم في عالمهم السفلي.

ب- قسم الأفعال:

مادل على الخلق	ما دل على الراسال	حسن العاقبة
زينا ١	ارسلنا ١	نجيناهم ١
خلقناهم ٢	ارسلناه ١	نجيناه ١
خلقنا ٢ خلقكم ١	آيتذاهما ١	نجينه ١
جلعنا١ فجعلناهم ١	هديناهما ١	تردنا ٤
شاء ١	استفهم ١	نجزي ٥

تخرج ١	جاء ٢	فبشرنه ٢
شبقت ١	صدق ١	ندينه ١
انبتنا ١	صدقت ١	ندينه ١
سوء العاقبة	العبرة	فدينه ١
اغرقنا ١	لتمرون ١	باركنا ١
فمعتناهم ١	أفلا يعقلون ١	الغواية والكفر
فنبذنه ١	أفلا تذكرون ١	أغويناكم ١
وفرنا ١	أفلا تتذكرون ١	فكفروا ١
نفعل ١	ألا تتقون ١	فتولوا ١
أبق ١	لا يذكرون ١	فكذبوه ١ تكذبون ١
مساهم ١	الشيطان	يعبدون ١
للبث ١	لا يسمون ١	تعبدون ٢
وقفوهم ١	خطف ١	أتعبدون ١
تجزون ١	يقذفون ١	يصفون ٢
لتردين ١	الإنقياد والطاعة	ما تعملون ١
احشرو ١	أسلما ١	تعملون ١
التقمة ١	تلة ١	يهرعون ١
يقذفون ١	ستجدني ١	تنتمون ١
نزل ١	أفعل ١	تجاوز الحد في الظلم والكفر
أهدوهم ١	هب ١	يسخرون ١
يبصرون ١	اذبحك ١	يستسخرون ١
ينظرون ١	ما تؤمر ١	يستكبرون ١
ينجزون ١	حق ١	يستعجلون ١
يقدمون ١	بلغ ١	فألقوه ١
صال ١	فليعمل ١	ابنوا ١
الحواس	فتول ١	تريدون ١
نادانا	و تول ١	أرادوا ١
فنظرا ١	اتبعه ١	آمنوا ١

أرى ترى	اتدعون ١	ولد ١
فانظر نظر	تذرون ١	أصطفى ١
أبصر	جعلوا ١	تحكمون ١
أبصرهم ١	ألفوا ١	الهيئة الحيرة
فراءه ١	العجز والقصور	عجبت ١
راءوا ١	لا تناصرون ١	اقبل ٢
فاطلع ١	أفلا تأكلون ١	يزفون ١
سلمت ١	لا تنطقون ١	اقبلوا ١
يعلمون ١	فأتوا ١	يطاف ١
		يتساءلون ٢
		يزيدون ١
		فراغ ٢

عدد الأفعال في السورة الكريمة مئة واثنان وسبعون فعلاً، تقريباً. فقد أكد لنا الجدول السابق أن الأفعال ذات نسبة التواتر العالية ترتبط بالمشركين وبالذات الإلهية داخل الحقول الدلالية وقد تجمعت ضمن وحدات معنوية أساسية دلت على العالم العلوي والسفلي فيمن يقوم بها فالله ارتبطت به الحقول الدلالية الدالة على الخلق والإرسال ونتائج الأعمال من حسن العاقبة وسوءها في حين ارتبطت الحقول المعجمية الأخرى بالإنسان وهي ظاهرة أسلوبية تستحق الدراسة، لأن الآيات تنزل للرد وإقامة الحجة على الذين ظلموا، وهذا لا يكون إلا بعد افتراء وظلم تجاوز الحدود ومن عادة المحاججة ذكر أعمال الطرف المقابل لتذكيره بما صنع وبالتالي كان للأفعال دورها الأُسلوبي في هذا المجال من خلال ربطها بالمشركين مطابقة للتوجه العام للسورة الكريمة ذلك أن "لكل نص مكوناته الأساسية؛ أي دعائمه أو ما تنهض به بنيته، و ما هو جذر مشترك تلتقي فيه دلالات عدة في النص ويخلق حقلها الذي فيه تنمو وفيه تتحرك"(٣٤).

فالسمة الغالبة على أفعال الحقل الدلالي الأول أنها دلت على قدرة الله في العطاء والمشيئة وقد جاءت بعض الأفعال الماضية الأولى بدلالة ما يدرك بالبصر لتفيد معنى التحقق كزينا وخلقنا وأنبتنا أما الفعل جعل فقد حمل دلالة البدء بالفعل والقيام به وهو ما ناسب قدرة الله في الإيجاد والتفرد بالخلق. وهناك أفعال قريبة من الفعل جعل ولكنها تفوقه في التواتر وهو الفعل خلق المتواتر خمس مرات وأصله"، التقدير المستقيم ويستعمل في إبداع الشيء

من غير أصل ولا اهتداء.

وقد تقترن أفعال الحقل المعجمي الأول بغير الله تعالى، من البشر أو غيرهم، ولذا ارتبط بها الفاعل الضمير لدلالته على الله مفخماً معظماً بعلاقة قامت بينها على القرابة المعنوية، كما نجدها إلى جانب علاقة الترادف قائمة بين أفعال الحقل المعجمي الدال على الإرسال في (أرسلناه، أتيناه، هديناهما، جاء، صدّق، استفهم)، "إذ تستند العائلة اللغوية إلى ثلاثة مبادئ، الأول: وهو الاشتقاق، والثاني: وهو الترادف، والثالث: وهو القرابة المعنوية parentes emique"[٣٥]. كما نجد الفعل المضارع يخرج منفرداً بين الأفعال الماضية لدلالته على الاستمرار في كونه أنه يخبر عن أمور مستقبلية.

ففي الحقل الدلالي الثالث نجد أن سوء العاقبة وردت في سياق العذاب دالة على الهلاك نتيجة التمرد والعصيان الصادر منهم إما في مواجهة التكليف أو رفض الاستمرار فيه كما حدث مع النبي يونس عليه السلام (أبق، لبث، ساهم، ألتقمه). وقد تنوعت الأفعال في هذا الحقل وكثرت لكثرة الخارجين عن الطاعة ولتنوع عذاب الله المهيأ لكل من سولت له نفسه بذلك.

وقد شكل الفعل يعبدون الفعل الجوهري والمحوري لعالم الكفر وهو المستقطب لهذه الأفعال في هذا الحقل لارتباطه بالقضية العقائدية التي تعالجها السورة وهي عبادة غير الله والإشراك معه آلهة كثر، وهذا أصل الكفر وأساس الضلال، لأن العبودية كما يقول الأصفهاني "إظهار التذلل، والعبادة أبلغ منها لأنها غاية التّذلّل، ولا يتسحقها إلا من له غاية التّذلّلُ، ولا يتسحقها إلا من له غاية الأفضال، وهو الله تعالى[٣٦]. فحينما يشترك معه أحد فيها، أو توجه إلى غيره، فقد عدل صاحبها بذلك عن الطريق المستقيم.....، ضالاً في معرفة الله ووحدانيته، وفي هذا تناقض مع معنى العبودية الآنف الذكر لأن العمل إيجاد الأثر في الشيء[٣٧]"، فإن كانت هذه العبادة لأشياء من عملهم وصنعهم، فكيف تظهرون لها التذلل وأنتم أصحاب الفضل عليها؟!.

وآخر الحقول المشكلة لهذا العالم نجدها عند حقل العجز والقصور الذي تضمن صيغة النفي الفعلية وحرف لا المستقطب لمجال التعجيز وعدم القدرة والتمكن وهي مناسبة للمشركين في أبعادهم عن النصرة وعجز آلهتهم عن الفعل لإضفاء صفة الجماد عليها مما هو بعيد عن الآلهة.

وقد وردت أفعال حقل الهيئة لتصوير حركة أو ردة فعل المتحدث عنهم في سياق الآيات، بعلاقة قامت بينها على القرابة المعنوية حيث يشير في معظمها إلى دلالة البعد أو القرب بين صاحب الفعل والطرف المقابل له فالإقبال في الفعل (أقبلوا) يدل على المجيء من مسافة تكون

أبعد بين الشخص المقبل والأطراف المقابلين له من الفعل يزفون الذي يعني الميل على سبيل الاحتيال بسرعة، (فهو يتطلب قرب المسافة)، وبين الفعل يطاف والفعل يتسائل اللذان يدلان على قرب المسافة أيضاً لأن الطواف يعني المشي حول الشيء، والتساؤل يعني السؤال الاستفسار عن الشيء لتحقيق المعرفة وكلاهما يتطلبان القرب حيث يشير معظمهما إلى دلالة مكانية ضمنية بالإضافة إلى دلالتها اللغوية التي تعكس بعلاقة القرب علاقة حميمية وقد جيء بصيغة الماضي مع أنها مستقبلة لإفادة تحقق وقوع ذلك.

أما الأفعال المكونة للحقل الدلالي الخاص بالحواس فنجدها تنقسم إلى أفعال تدل على الحواس الجوارح، والحواس القلبية فعندما ترتبط الأفعال بحدث يقيني باطني تأتي قلبية، وعندما ترتبط بظاهرة حسية تأتي بصرية كالفعل (رأى وعلم) وقد استندت في أغلبها للفاعل الرسول في صيغة الأمر ليكون شاهداً على الأحداث خاصة في ارتباط هذه الصيغة بموضوع سوء العاقبة للخارجين عن الطاعة وهذا يتطلب أن تكون الأفعال بصرية تلائم سياق العذاب إن علمنا أن النظر هو تعقليب البصر والبصيرة لإدراك الشيء ورؤيته[٣٨]، ولذلك كان هنا للتفكر، في حين أن البصر: يقال للجارحة الناظرة[٣٩]، وبه يكون النظر ثابتاً، أما النداء فهو رفع الصوت وظهوره[٤٠] والفعل اطلع من المطلع: وملاحظتنا على هذه الأفعال أنها تكون من أسفل إلى أعلى ومن اليمين إلى اليسار كونها ضمن العالمين العلوي والسفلي بعلاقة ترادف جمعتها في حقل واحد يرمز إلى حلقة متصلة.

وفي حقل الخضوع والتسليم نجد تحقق معنى العبودية التامة في أفعال الحقل من تسليم وانقياد وطاعة لا مجال للأخذ والعطاء فيها، في قسم دل على العبودية بالإيجاد وقد تجلى بالفعل (أسلما، وإفعل، فليعمل، تول). وقسم دل على العبودية بالعبادة والخدمة، (ستجدني، تله، ما تؤمر، حق، هب، بلغ) وقد ارتبطت هذه الأفعال بالسلوكيات العملية لتنفيذ عبادة الله من تلقي الأمر وتنفيذه من الله وما يتبع ذلك من صلاح الحال في الدنيا، والاستقامة على أمر شرائعه وهو أمر لم يقتصر على البشر بل شمل الكائنات الأخرى كما بين ذلك الفعل أتبعه.

الخلاصة:

إن تنوع الكلمات في السورة الكريمة كان من الثراء، بصورة جعلت منها جهازا مركباُ يلحقه التغيير لتحقيق التوازن بين مختلف عناصر الكلمات لبناء كلمات جديدة بمثابة بناء جديد. وقد تم ذلك بصور جمعنا بعضها أهمها:

١- إن الكلمة في سورة الصافات ليست مجرد مادة خام، ولا تستقر إلا بعد تحديد معالمهما وغاياتها التميزية للقيام بدور معين لا من الناحية المعجمية فقط بل من

التواحي الأسلوبية الأخرى.

٢- استخدام نظام المقابلة بين الأزواج الثنائية لتوليد قيم خلافية قام بها هذا التنويع الحركي.

٣- استخدام السورة للكلمة النكرة للتعبير عن ما هو عام، وللخروج بها لدلالات أخرى لغرض التوسع في المعنى

٤- استخدام السورة الكلمة المعرفة بأشكالها المتعددة، الضمير بأنواعه والاسم الموصول، واسم الإشارة، إثراءً لنظامها المعجمي.

٥- استخدام جمع المذكر السالم دون الجموع الأخرى التي استخدمتها السورة بنسب متفاوتة.

٦- كثرت استخدام النظم القرآني في سورة الصافات للقوالب الصيغية التي جاءت عليها الكلمات بصورة موزعة بانتظام على المساحة المكانية للنص القرآني لدلالاتها المتعدة خدمة للمعنى.

٧- خروج اسم العلم عن استخدامه الحقيقي في السورة الكريمة لأغراض أسلوبية وإعجازية تضمنتها الآيات الكريمة.

٨- استخدام السورة للصيغ الفعلية البسيطة والمركبة بمختلف إشكالها بنسب متفاوتة أيضاً لدلالات خرجت للمبالغة والتدرج في حدود الشيء والتكلف في الفعل ....

٩- جاءت الصيغ المركبة في السورة الكريمة بأشكال من صورها ذكرنا : (قد + فعل)، (كان + فعل)، و (سوف + فعل) مصاحبتانً الماضي القريب أو المؤكد والماضي الاستمراري والمضارع الدال على القريب.

١٠-أهلت الكلمات في السورة الكريمة بطريقة أو طرق معينة حسب علاقات محددة بفضل ما حشد فيها من مفاهيم متعددة، لاستيعاب هذه المفاهيم المعجمية وغير المعجمية في علاقة تقابل وانسجام بينها.

١١-استخدام الحقول المعجمية في الدراسة، لإظهار النظام الخاص لمدلولات الكلمات وطرق اقترانها.

١٢-استخدام السورة الكريمة الحيز المكاني في جهنم لبيان العذاب النفسي المعد لواردها إضافة لعذابهم الجسدي لمزيد التهويل والتفظيع للعبرة.

١٣-خروج كلمات من معانيها اللغوية، لتتحلى بمعاني إسلامية جديدة اقتضتها العقيدة الخالدة.

١٤-احتواء السورة الكريمة على كلمات يعروبية، شكلت مفهوماً جديداً بحروف عربية طرقت الإسماع لأول مرة.

١٥-ثبات الدلالة المركزية لبعض الكلمات استناداً إلى تعاضدها مع قالب الصيغة الذي وضعت به كمعنى المبالغة مثلاً.

الهوامش:

---

[١] موريس أبو ناصر، (١٩٨٢م). مدخل إلى علم الدلالة الألسني، مجلة الفكر العربي، (١٨، ١٩)، مركز الإنماء القومي، بيروت، ص٣٤. وللتوسع في الموضوع انظر: عمر، أحمد مختار. (١٩٨٨). علم الدلالة، عالم الكتب، ط ٢، القاهرة. أزور ولد تزيفتان تودوروف وأدام نان و ستروسن وفريجه وبيث. المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة وتعليق قيني عبد القادر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء. عزوز، أحمد. (٢٠٠٢). أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية. إتحاد الكتاب العربي، دمشق،. بارت رولان. مبادئ في علم الدلالة ترجمة وتعليق محمد البكري، (١٩٨٥). كلية الآداب مراكش الدار البيضاء، المغرب. زكي حسام الدين كريم. (٢٠٠٠). التحليل الدلالي إجراءاته ومناهجه. ج١، ج٢، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة،. كراعين، أحمد نعيم، علم الدلالة بين النظرية والتطبيق. الإنماء القومي، بيروت.

[٢] المصدرنفسه، ص٣١.

[٣] ميشال زكريا، (١٩٨٢). المكون الدلالي في القواعد التوليدية والتحويلية، مجلة الفكر العربي (١٨، ١٩)، مركز الإنماء القومي، بيروت، ص١٥.

[٤] مفتاح، محمد، دينامية النص، ص١٢٣.

[٥] حسن عبد الكريم، نفس المصدر، ص٣٤.

[٦] تودروف، توزفيطان، (١٩٨٢). نظرية المنهج الشكلي، ترجمة إبراهيم الخطيب، ط١، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، مؤسسة الأبحاث العربية، ص١٧٥.

[٧] آينو، آن، (١٤٠١- ١٩٨٠م). مراهنات دراسة الدلالة اللغوية، ط١، ترجمة أوديت تبيت ود. خليل أحمد، وتقدين أز جوليان كريماس، وأسعد علي، دار السؤال للطباعة والنشر، ص٥٦.

[٨] حسن، عبد الكريم، الموضوعية البنيوية، ص٣٨.

[٩] المصدر السابق، ص٣٩.

[١٠] آينو، آن، مراهنات ودراسات الدلالة اللغوية، ص٥٦.

[١١] آينو، آن، المصدر السابق، ص٥١.

[١٢] البرسوري، نظم الدور في تناسب الآيات والسور، تحقيق الصابوني، ج١٦، ص١٩٥.

[١٣] الراغب الاصفهاني، مفرادات غريب القرآن، ص ١٠٥، كتاب الزينة، ج٢، ص١٦٠-١٧٨.

[١٤] آينو، آن، مراهنات دراسات الدلالات اللغوية، ص٨٠.

[١٥] الأصفهاني، الراغب، مفردات غريب القرآن، ص٢٩.

[١٦] المصدر السابق، ص٣٩.
[١٧] ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج٢، ص١٣٦.
[١٨] الأصفهاني، الراغب، مفردات غريب القرآن، ص١٦.
[١٩] الرازي، كتاب الزينة، ج٢، ص١٦٦.
[٢٠] المصدر السابق، ص ١٦٦.
[٢١] مفتاح، محمد، دينامية النص، ص ٢٢٣.
[٢٢] حسن، عبد الكريم، الموضوعية البنيوية، ص ٣٩.
[٢٣] ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج٢٢، ص ١٦٥.
[٢٤] الأصفهاني، مفردات غريب القرآن، ص ١٠٥.
[٢٥] ابن عاشور، المصدر السابق، ص ١٢٦.
[٢٦] الأصفهاني، مفردات غريب القرآن، ص ٣٤٢.
[٢٧] الأصفهاني، مفردات غريب القرآن، ص ٤٠.
[٢٨] الأصفهاني، مفرادات غريب القرآن، ص ٤٩٠.
[٢٩] ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج١، ص ١٢١.
[٣٠] محمد، مفتاح، دينامية النص، ص ١١٣.
[٣١] أبو حاتم الرازي، كتاب الزينة، ج٢، ص ٣٢.
[٣٢] الأصفهاني، مفردات غريب القرآن، ص٣٠.
[٣٣] المصدر السابق، ص ٥١١.
[٣٤] يمنى، العيد، (١٩٨٥). في معرفة النص- دراسات في النقد الادبي، ط٣، بيروت، شباط، ص ١٠١.
[٣٥] حسن، عبد الكريم، الموضوعية البنيوية دراسة شعر السياب، ص ٢٣.
[٣٦] الأصفهاني، مفردات غريب القرآن،عبد، ص ٣٢٢.
[٣٧] المصدر نفسه، عمل، ص ٣٥١.
[٣٨] الأصفهاني، الراغب، مفردات غريب القرآن، ص٥٩.
[٣٩] المصدر السابق، نظر، بصر، ص ٤٩٩.
[٤٠] نفس المصدر، نداء، ص٤٨٨.

النمو المهني لمعلمي اللغة العربية باستخدام الإشراف العيادي

د. عبد الرزاق بن أحمد ظفر
الأستاذ المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية، جامعة أم القرى
مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

خلق الله ﷻ الكون في منظومة إبداعية حيث وضع سننا كونية منها المجاهدة والعمل الجاد في مرحلة من المراحل والسعادة الأبدية في مرحلة أخرى.

وأعد رسلا مبشرين ومنذرين، فالرسول عليه الصلاة والسلام هو خاتم النبيين والمرسلين تلقى من ربه عن طريق جبريل عليه السلام القرآن الكريم منهجا متكاملا، من فهمه وعمل به في جميع أمور حياته حصل على السعادة الأبديه في الجنة التي أعدها الله ﷻ لعباده المؤمنين "قل هذه سبيلي أدعوا إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني وسبحان الله وما أنا من المشركين"(آيه ١٠٨، سورة يوسف).

فالمعلمون مطالبون أن يكونوا على بصيرة للمنهج الرباني والمواد التي يقومون بتدريسها للطلاب. وليتمكن المعلمون من تأدية رسالتهم على أكمل وجه، فقد قدمت كليات التربية برنامجا تربويا، تمكن الطلاب الخريجين من القيام بمهنة التدريس.

وحيث أن مهنة التدريس متجددة وتتعامل مع مواقف وظروف متعددة ومختلفه، فإن المعلمين بحاجة ماسة إلى من يعينهم ويساعدهم ويطور من أدائهم المعرفي والمهني التربوي، والذي يقوم به المشرف التربوي.

وسيستعرض الباحث في هذه الورقه أحد أنماط الإشراف التربوي ألا وهو الإشراف العيادي والذي نادى به كوجان "Cogan"، جولدهمر "Goldhammer" وإندرسون "Anderson" حيث عرفه كوجان بأنه " أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارستهم التعليميه عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه" (أحمد، ٢٠٠٣م، ص ١٩٦)، (نشوان، ٢٠٠٤م، ص١٨٨).

وبالممارسات التعليميه الناتجة من تفاعل الطلاب والمعلم عندما تسجل المواقف التعليميه بأسلوب علمي عن طريق أدوات ملاحظه، وبعد تحليلها بمشاركة المعلم في تفسيرها يؤدي ذلك إلى تحسين سلوك المعلم الصفي لذلك الموقف أو العنصر التعليمي.

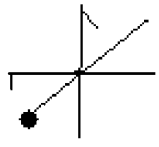
ويذكر الباحث أحد تلك الادوات، وهي أداة ظفر(١٤١٠هـ) والتي تقيس التفاعلات التالية:

- نوعية السؤال الموجه للطلاب (تحليلية، إخبارية، اختيارية).
- نوعية الإجابة (صحيحة، خاطئة، لا إجابة).
- هيئة الطالب الموجه إليه السؤال (رافع إصبعه، منتبه وغير رافع إصبعه، غير منتبه وغير رافع لإصبعه).

ولسهولة جمع المعلومات داخل الصف الدراسي إستخدم ظفر (١٤١٠هـ) الرموز التالية:

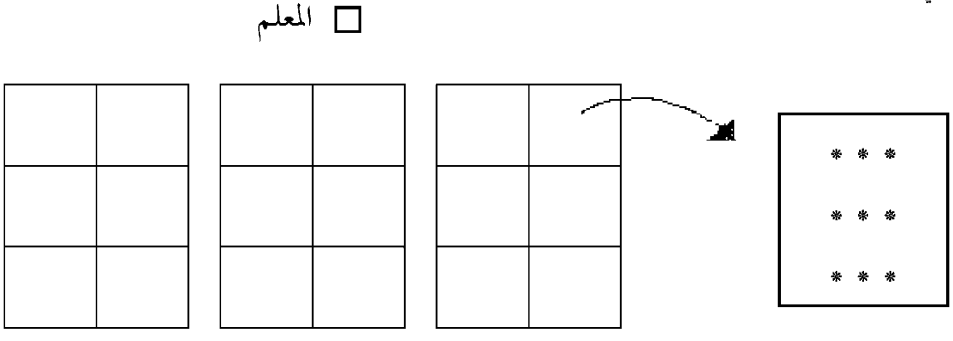
- (ا) للسؤال [تحليلي (لماذا، كيف،...)، خباري (متى، أين،...)، اختياري (صح أو خطأ، نعم أو لا)].
(/) للإجابة [صحيحة، خاطئة، لا إجابة].

والشكل التالي يوضح تفاعلات الأسئله مع الإجابات وهيئة الطلاب

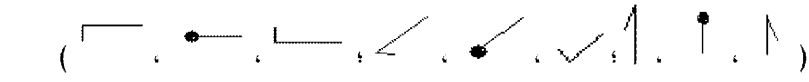


هذا الشكل يوضح أن المعلم سأل طالبا غير رافع إصبعه وغير منتبه سؤالا تحليليا ولم تكن هناك إجابة من الطالب

وقبل أن يبدأ المشرف التربوي والذي اتفق مع المعلم على إستخدام آداة ظفر لتحليل التفاعلات التي يوجهها المعلم لطلابه ولهيئة وإجابات الطلاب لتلك الأسئله، يقوم المشرف التربوي وقبل دخول الحصه برسم كروكي للفصل يوضح أماكن تواجد الطلاب، فلكل طالب مربع توضع بداخله تسعة أشكال موجهه له، والشكل التالي يبين ذلك



يقوم المشرف التربوي بوضع تكات

()

عند توجيه السؤال في المربع الخاص لتواجد الطالب.

وبعد نهاية الحصه يمكن من الكروكي الذي أعده المشرف أثناء توجيه أسئلة المعلم للطلاب إستخلاص ما يلي:

١- مراعاة الفروق الفرديه ومستويات الطلاب وذلك بتسجيل مجموع عدد الأسئله الموجهه لكل طالب.

٢- معرفة نقاط تركيز الأسئله (الأمام، الوسط، الخلف،....).

٣- معرفة أنواع الأسئلة المستخدمه من قبل المعلم.

٤- معرفة أنواع إجابات الطلاب لتلك الأسئله.

٥- معرفة هيئة الطلاب عند إجابتهم لتلك الأسئله.

٦- معرفة العلاقه بين نوعية الأسئله وإجابات الطلاب.

٧- معرفة العلاقه بين نوعية الأسئله وهيئة الطلاب.

٨- معرفة العلاقه بين إجابات الطلاب والهيئة التي كانوا عليها.

ولقد ذكر أحمد (٢٠٠١م، ص ١٩٦) عشرة أهداف للإشراف العيادي من أهمها تطوير تعلم التلاميذ وسلوكهم، الأداء الفعال داخل الفصل، زياده فاعلية دور المعلم مع الإشراف التربوي وذلك بإشراكه في عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم.

كما أشار أحمد (٢٠٠٣م، ص١٩٥) إلى أن الإشراف العيادي هو أحد الإتجاهات المعاصره في المجال الإشرافي، ويعتمد على تحليل عملية التدريس وكذلك الممارسات داخل الفصل من خلال الملاحظه وتحليل ما يجري داخله، وأنه نظام فعال يساعد في تقديم الكفايات الأدائيه للمعلمين.

وأشار عطوي (٢٠٠١م، ص ٢٤٨) إلى" أنه على الرغم من أن الإشراف العيادي يشترك مع الإشراف التقليدي في التركيز على الملاحظه الصفيه، إلا أن الهدف الأول لهذا الأسلوب الإشرافي يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف" وهذا يبعد عنصر المفاجأه في الإشراف التقليدي.

ويتم تطبيق الإشراف العيادي على عدة مراحل، ذكرها عبدالهادي (٢٠٠٢م، ص١٠٣- ١٠٥) حسب تحديد كوجان المؤسس لفكرة الإشراف العيادي والمشتمله على ثمان مراحل " تكوين العلاقه بين المشرف والمعلم وترسيخها، التخطيط الجاد والشامل للدروس والوحدات مع المعلم، تخطيط استراتيجية الملاحظه الصفيه من قبل المعلم والمشرف، الملاحظه الصفيه من قبل المشرف داخل الصف، تحليل عمليات التعليم والتعلم، التخطيط لأستراتيجية اللقاء، لقاء تبادل المعلومات حول ما كان مخططا وما حدث فعلا في تلك الحصه، لقاء التخطيط من جديد للإتفاق على التغيرات المنشوده في السلوك الصفي للمعلم" (ص١٠٣- ١٠٥).

بينما اختصرها نشوان (٢٠٠٤م، ص١٨٩) في خمسة مراحل وهي:

"إقامة علاقات إيجابيه بين المشرف والمعلم، التخطيط المشترك بين المشرف والمعلم للموقف التعليمي، مشاهدة الموقف وملاحظته وتسجيل وقائعه بإستخدام الأدوات المناسبه، تحليل الموقف الذي تمت مشاهدته تعاونيا من خلال تحديد كل سلوك مرغوب وغير مرغوب فيه خلال هذا الموقف، اللقاء البعدي بين المشرف والمعلم وإعادة التخطيط للموقف من جديد".

واختصرها إيزابيل فيفر جين دنلب (١٩٩٣م) في خمسه مراحل وهي:

"لقاء أول قبل الملاحظه بين المشرف والمعلم، الملاحظه وجمع المعلومات، تحليل المعلومات، لقاء ثاني بعد الملاحظه، تقويم بعد اللقاء الثاني" (ص٨١).

واختصرها البستان وآخرون (٢٠٠٣م) في ثلاث مراحل أساسيه وهي:

التخطيط وتحديد الأهداف، الملاحظه الصفيه، تحليل نتائج الملاحظه وتحديد خطة العمل.

وبالتمعن لمراحل الدورة الإشرافيه المفصله أو المختصره يشير أحمد (٢٠٠١م، ص٢٠٠) إلى أن الإشراف العيادي "يتطلب فهما عميقا من قبل المشرف والمعلم معا لجميع خطواته وتتابعها، كما يتطلب توافر

نوع من العلاقه التي تتسم بالثقه والإنفتاح وحسن الإصغاء والرغبه في التحسين والتطوير".

ويرى البستان وآخرون (٢٠٠٣م) أن الإشراف العيادي يشجع ويساعد المعلم على التفكير عند تحليل المعلومات عن طريق طرح أسئله غير مباشره للبعد عن إتخاذ موقف تبريري من المعلم وان لا يصبغ المشرف المعلومات المقدمه للمعلم بآراءه الشخصيه ووضع خطة عمل متكامله ترتكز على أهداف واضحه لتحقيقها.

كما يوضح عبدالهادي (٢٠٠٢م) إلى أن مرحلة تحليل البيانات في الدورة الإشرافيه ذات أهميه للمعلم المبتدئ لفهم سلوك الطلاب، وللمعلم ذو الخبره لتكون تلك البيانات تحديا لإستكشاف طرق أخرى في التعامل مع الطلاب.

ويرى الباحث أن تطبيق الدوره الإشرافيه بمراحلها الثمانيه أو المختصره يساعد المعلمين نحو النمو المهني والعلمي لجميع المعلمين ولجميع التخصصات العلميه ومنها تدريس اللغه العربيه، حيث أن الدوره الإشرافيه تجمع في مراحلها المتعدده إقامة العلاقات الإيجابيه بين المشرف والمعلم والتي أشار إليها أحمد (٢٠٠٣م، ص١٩٥) بأن المشرف التربوي لابد أن يكسب "ثقه وصداقة المعلمين وإثارة دافعيتهم وحماسهم نحو العمل".

كما أن مشاهدة الموقف وملاحظته وتسجيل وقائعه بإستخدام أدوات ملاحظه علميه وتحليل واستنباط الملاحظات من قبل المشرف والمعلم تقلل من هيبة عملية التقويم.

ويتجه الدويك وآخرون (٢٠٠١م، ص١٢٤) إلى "أن الإشراف العيادي يبتعد عن التركيز على تقويم عمل المعلم وعمل الطلاب، ويتجه نحو تحليل هذا العمل لإثارة الرغبه في التغيير عند المعلمين، ولحملهم على تعديل أنماط سلوكهم التعليمي، ومساعدتهم على وعي سلوكهم وعيا متعمقا في ضوء الأهداف المتفق عليها وإثارة دافعيتهم لتقبل سلوك تعليمي جديد (الدويك وآخرون، ٢٠٠١م، ص١٢٤).

إن تحلي المشرف التربوي والمعلم بمكارم الأخلاق يساعد في تنفيذ الإشراف العيادي حيث ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تحث الفرد المسلم على أهمية التحلي بالأخلاق الكريمه.

قال تعالى ﴿ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك﴾ (آية ١٥٩، سورة آل عمران).

والمشرفون التربويون في حاجه ماسه إلى المشاركه الفعاله في ورش عمل توضح جميع مراحل الدوره الإشرافيه وذلك عن طريق تمثيل الدور، حيث أن اكتساب مهارات الإشراف العيادي يحتاج إلى فهم عميق وتدريب ليتمكن المشرفون من إزالة رواسب عملية التفتيش السابقه.

المراجع

القرآن الكريم.

البستان، أحمد، عبدالجواد، عبدالله، بولس، وصفي: الإداره والإشراف التربوي (النظريه، البحث، الممارسه)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعه الأولى، ٢٠٠٣م.

الدويك، تيسير وآخرون: أسس الإداره التربويه والمدرسيه والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعه والنشر والتوزيعن عمان، الطبعه الثالثه، ٢٠٠١م.

أحمد، أحمد إبراهيم: الإشراف الفني بين النظريه والتطبيق بين النظريه والتطبيق، مكتبة المعارف الحديثه، الإسكندريه، جمهورية مصر العربيه، ٢٠٠٣م.

إيزابيل فيفر، جين دنلب: الإشراف التربوي على المعلمين –دليل لتحسين التدريس– منشورات الجامعه الأردنيه، عمادة البحث العلمي، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

ظفر، عبدالرزاق أحمد: أداة ملاحظه لقياس تفاعل الأسئله الصفيه مع إجابات الطلاب وطريقة توجيهها، بحث غير منشور، ١٤١٠هـ.

عبدالهادي، جودت عزت: الإشراف التربوي –مفاهيمه وأساليبه– دليل لتحسين التدريس، الدار العلميه الدوليه للنشر والتوزيع، ودار الثقافه للنشر والتوزيع، عمان، الطبعه الأولى، ٢٠٠٢م.

عطوي، جودت عزت: الإداره التعليميه والإشراف التربوي –أصولها وتطبيقاتها–الدار العلميه والدوليه، ومكتبه دار الثقافه للنشر والتوزيع، عمان، الطبعه الأولى، ٢٠٠١م.

نشوان، يعقوب حسن & نشوان، جميل عمر: السلوك التنظيمي في الإداره والإشراف التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعه الثانيه، ٢٠٠٤م.

تطوير أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي دار السلام

إبانغ حازمين بن إبانغ طه

طالب دكتوراه

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

الحمد لله القائل ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾، والصلاة والسلام على رسول الله القائل "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى،" وعلى آله وأصحابه ومن تبعه من العرب والعجم أجمعين، وبعد...

فسأحاول أن أعرض في ثنايا هذا البحث الوصفي ما يتعلق بتعليم اللغة العربية في بروناي عموما، مداخله ووضعه الحالي، وخاصة ما يدور حول الأهداف التعليمية للغة العربية لكونها أمرا أساسيا يقود مسيرة عملية تعليم وتعلم اللغة العربية. ونظرا لأهمية صياغة الأهداف التعليمية سيقوم الباحث بعرض الفلسفة التربوية لبروناي وبعض المصادر التي اشتقت منها أهداف تعليم اللغة العربية، كما سيتصفح بعض نماذج من أهداف تعليم اللغة العربية ببعض المؤسسات التعليمية الحكومية في بروناي مع ذكر عدة ملاحظات حولها. وفي الجزء الأخير من البحث سيشير إلى آخر تطورات المخطط حول تعليم اللغة العربية في بروناي.

تتمتع اللغة العربية بمكانتها الخاصة في سلطنة بروناي الإسلامية، وذلك للعلاقة القوية بين اللغة العربية والدين الإسلامي الذي اتخذته الحكومة دينا رسميا للسلطنة. سيذكر الباحث وضع تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية وهدفه وضرورة تحديد الأهداف وصياغاتها صياغة واضحة في التربية النظامية بهذا العصر والمتكرر ذكرها في الكتب العلمية بل تدرس الأهداف التربوية كمادة مستقلة في بعض الجامعات. عدم وضوح صياغة الأهداف التعليمية من العوامل التي تؤدي إلى النداء بمراجعة الأهداف وصياغتها، والنداء إلى تطويرها بدلا من كون تعليم اللغة العربية لأغراض دينية مقتصرة على فهم الإسلام عبر القرآن الكريم والآحاديث الشريفة إلى تعليم العربية لأغراض دينية واتصالية معا.

فضل اللغة العربية على اللغة الملايوية:

بروناي دار السلام دولة من الدول الملايوية القديمة، يشترك شعبها بثقافته الملايوية بالشعوب الملايوية الأخرى في أرخبيل الملايو الذي قسم سياسيا إلى: ماليزيا، وإندونسيا، وسنغافورة، وجنوب تايلند وبعض جزر الفلبين. يعرّف الشعب الملايو في دستور ماليزيا بالشعب الإسلامي، أي أن الشخص الملايوي المسلم، ورغم عدم وجود علاقة عرقية بين لغة الملايو واللغة العربية لكن هناك علاقة ثقافية وبخاصة في المجال الثقافي الإسلامي، ولعل هذا من إسهامات التجار العرب من المسلمين في أيام ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، إذ أتى معهم الإسلام واللغة العربية معا، فقد وجدوا مكانة محترمة لدى المحليين المعجبين بمعاملتهم الكريمة، وحضارتهم العالية، فكانوا يعلمون المحليين الإسلام والكتابة. ويمتاز الإسلام على الدين الذي سبقه من ديانة الهند وبوذا بأنه دين للجميع وليس دينا لطبقة معينة مما جعله يجد قبولا لدى الشعب في وقت قصير. والإسلام ارتبط منذ البداية باللغة العربية ارتباطا وثيقا، وكانت الحضارة الإسلامية إبان عصور ازدهارها راقية، وتفوقت على كل الحضارات المعاصرة لها، ومن ثَمَّ أثرت في الحضارات الأخرى، كما دخلت كثير من المفردات العربية في اللغة الملايوية، لذلك نجد في معجم لغة الملايو عددا وافرا من المفردات العربية المستعارة، وفي استخدام الحروف العربية في كتابة لغة الملايو. ولكن الاستعمار الغربي قد غير مسيرة التاريخ، وأبدل مكانة اللغة العربية باللغة الإنجليزية تدريجيا، والآن نجد أن الحضارة الغربية هي التي تسود العالم وهذه الحضارة تستخدم اللغة الإنجليزية، فتدرس اللغة الإنجليزية في جميع المراحل المدرسية في الدول النامية إعتقادا أن بها سيتقدم الشعب والدولة.

تعليم اللغة العربية في بروناي:

بروناي بوصفها دولة صغيرة من الدول النامية، وكانت تحت استعمار بريطانيا فلا تستثنى من الحالة التي ذكرناها سابقا، حيث تدخلت السلطة الاستعمارية في إنشاء المدارس الحديثة، وقد أبعد الاستعمار اللغة العربية من مناهجها المدرسية وأبدل مكانتها باللغة الإنجليزية. وخوفا من استمرار الحالة، ونظرا إلى أهمية اللغة العربية حاولت الحكومة إدخال مادة اللغة العربية في مدارسها، أنشأت مدرسة عربية لأهميتها.

بعد أن عرضنا لمحة تاريخية عن وضع تعليم اللغة العربية في الماضي، وننظر الآن إلى التطور الذي حدث في يومنا هذا، ثم التطوير المخطط لتعليم اللغة العربية في المستقبل القريب. ونعيد النظر إلى مكانة اللغة العربية لنصل إلى أهميتها في بروناي دار السلام. ولمعرفة مكانة اللغة العربية في بروناي يمكن النظر من جوانب عدة بدأ بالجانب الاجتماعي

حيث تتمتع اللغة العربية بمكانة مقدسة، إذ يحترم الذي يجيد هذه اللغة مقترنا باحترام ديني. وهذا نتيجة للاعتقاد الديني الراسخ لدى الشعب الذي يقرن أهمية فهم اللغة العربية بفهم القرآن والإسلام. لما كانت سلطنة بروناي تهتم بالأمور الإسلامية لذلك اهتمت باللغة العربية بوصفها وسيلة أساسية في التعامل مع المصادر الإسلامية الأصلية. لذا بنيت مدارس حكومية خاصة تستخدم اللغة العربية بوصفها لغة تدريس لأغلبية موادها، وعلى رأس هذه المدارس مدرسة حسن البلقية الثانوية العربية، وهي المدرسة الوحيدة التي تنسب إلى جلالة السلطان حسن البلقية، ثم معهد لتحفيظ القرآن الكريم. ويمكن للتلاميذ الالتحاق بهذه المدارس بعد أن يكملوا خمس سنوات من مرحلة الأساس في المدارس الحكومية العامة ويجتازوا الامتحان الخاص. وهذا هو أول تفريع للمدارس الحكومية في بروناي. وتستمر الدراسة في المرحلة الإعدادية لمدة سنتين، وأما في المرحلة الثانوية فتستمر الدراسة لمدة خمس سنوات، وبعدها يتخرج التلميذ في هذه المدارس بالشهادة الثانوية التي تعادل مستوى شهادة كامبريدج في المستوى العام، وبعد ذلك يمكن للمتفوقين مواصلة دراستهم في البرنامج التمهيدي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، أو مواصلة دراستهم في الثانوية العليا قبل الجامعة لمدة سنتين ليتخرجوا بالشهادة الثانوية المتقدمة التي تعادل شهادة كامبريدج في المستوى المتقدم.

والمواد التي تقدم في هذه المدارس الثانوية تشبه المواد التي تقدم في أية مدرسة ثانوية أخرى في بروناي، إلا أنها تدرس باللغة العربية ما عدا مواد اللغات غير العربية كاللغة الإنجليزية ولغة الملايو. وفضلا عن ذلك هنالك مواد الدراسات الإسلامية مثل: التوحيد والفقه والتفسير وغيرها التي تقدم في المدارس الثانوية العربية، وكان الاهـــتمام بها أكثر من اهتمام المدارس الأخرى. تدرس اللغة العربية في شكل مواد من بينها: المطالعة، والإملاء، والنحو والصرف، والمحادثة، والإنشاء، والبلاغة، والنصوص الأدبية وتاريخها، ولتدريس هذه المواد تعد مدة زمنية أو ساعات معتمدة ما بين خمس ساعات ونصف أسبوعيا للمرحلة الإعدادية، إلى ست ساعات للمرحلة الثانوية السفلى وسبع ساعات ونصف. وأكثر من إحدى عشرة ساعة للمرحلة الثانوية العليا. وهذا فضلا عن أن المواد الأخرى معظمها تدرس باللغة العربية. إن عدد هذا النوع من المدرسة قليل مقارنة بالمدارس العامة. ولعلها تهدف إلى إعداد المواطنين بقدر من الاستعداد لمواصلة الدراســـة في المجالات الدينية والتفقه في الدين، تلبية لقوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [سورة التوبة: ١٢٢].

بعد التخرج بالشهادة الثانوية المتقدمة، يمكن للتلاميذ مواصلة دراستهم في كليات الدراسات الإسلامية، وأغلبهم يواصلون دراستهم في جامعة الأزهر الشريف بمصر، وفي

الجامعات المحلية مثل: جامعة بروناي دار السلام وجامعة السلطان شريف علي الإسلامية (الجديدة) التي تقدم برامجها باللغة العربية. ومن بين التخصصات الرئيسة التي تقدمها الجامعة هي: الشريعة الإسلامية، وأصول الدين، واللغة العربية والحضارة الإسلامية، في مستوى الليسانس والماجستير. وهناك تعاون بين جامعة بروناي دار السلام وبعض الجامعات العالمية منها: جامعة اليرموك في الأردن لإعطاء الفرصة للدارسين لتقوية تعاملهم باللغة العربية.

وابتدأ من عام ٢٠٠٤ تدرس اللغة العربية في جميع المدارس الحكومية، وبذلك تم تعميم تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الحكومية في بروناي من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية. وفي هذا العام ٢٠٠٧م تبدأ جامعتان إسلاميتان جديدتان وظيفتهما فضلا عن الجامعة الأولى جامعة بروناي دار السلام، ونسبة أو تسمية هاتين الجامعتين بالإسلام تؤكد مكانة اللغة العربية فيهما، ويعد هذا آخر تطور لتعليم اللغة العربية في بروناي. وهذا كله يشير إلى مدى اهتمام سلطنة بروناي دار السلام بتعليم اللغة العربية.

أما الجهود المبذولة في نشر اللغة العربية من قبل المؤسسات التعليمية غير الحكومية فلم تبرز إلا في مرحلة رياض الأطفال ومرحلة الأساس، وكثرت الطلبات لدخول الرياض حتى أصبحت فوق مقدرة الرياض المتاحة، وهذا يدل على رغبة المجتمع في تربية الأطفال تربية إسلامية. وتقدم هذه الرياض المواد العامة والمواد الدينية، وتمتاز بمادة اللغة العربية، فالتلاميذ يدرسون اللغة العربية ويحفظون الآيات القرآنية، والأناشيد العربية، والأذكار اليومية، فيتدربون عليها في حياتهم اليومية.

وأما المؤسسات غير التعليمية فلم يظهر كثيرا إلا في المصارف أو البنوك الإسلامية، إذ لاحظنا من جديد محاولة استخدام للمصطلحات الإسلامية العربية في تسمية أنواع خدماتها مثل الوديعة، والمضاربة وغيرهما.

أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي:

في البدء يمكن القول إن اللغة تدرس لأهداف كثيرة، وقد لا يختلف الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية في الدول الإسلامية، وهو التفقه في دين الله عزّ وجلّ، وذلك لأن اللغة العربية لغة القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، ومعرفة اللغة العربية ودراستها والتعمق فيها أمور ضرورية وهي السبيل إلى فهم معاني دستور الحياة وقمة مصادر سائر العلوم الإسلامية وأمهات تراثها المعتبرة.

لعل السؤال المثار: ماذا تريد أو ماذا تريد بهذا ومن هذا؟ ولماذا تفعل كذا وكذا؟ من

الأسئلة اليومية التي تسأل لمعرفة إرادة فلان وما يقصده من فعل معين؟ وهنا نسأل لماذا تدرس اللغة العربية؟ هل تعليم اللغة العربية مجرد عملية تقليدية؟ لماذا تهتم بروناي باللغة العربية إلى الدرجة التي أشرنا إليها سابقا حين تجري معظم الدول النامية وراء اللغة الإنجليزية؟ هل استرجعت الحضارة العربية مكانتها في بروناي؟ أليس الاهتمام بتعليم اللغة العربية يخالف اتجاه العالم نحو التقدم الحضاري الغربي؟ هذه الأسئلة كلها تدور حول أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي.

وفي الميدان التربوي فقد وضح العلماء أولوية الأهداف التعليمية في الهيكل التربوي، حيث إن لها دورا أساسيا فيه، بناء على الأهداف تختار المواد التعليمية وطرق تدريسها، وتختار أساليب التقويم، المناسبة.

وتنطلق العملية التربوية عموما من أهداف عريضة تسعى كل مؤسسة تربوية إلى تحقيقها بشكل كلي أو جزئي، مباشر أو غير مباشر. وتشير الأهداف إلى "المستوى المتوقع" الذي يجب أن يصل إليه الطالب الذي أكمل دراسته في مرحلة من المراحل الدراسية[١]. فأهداف لكل برنامج من البرامج التعليمية في مؤسسة تعليمية ما، ترتبط بأهداف إنشاء المؤسسة نفسها، وعلى سبيل المثال إن الهدف من إنشاء الجامعة الإسلامية في بروناي، كما دعاه جلالة السلطان، هو لتكون مظهرا إسلاميا لسلطنة بروناي في الدنيا والآخرة.

وتستند السياسة التربوية إلى منطلقات مرجعية تُجَسّد الفلسفة التربوية الشاملة لسلطنة بروناي، في السياسة التربوية الحكومية البروناوية نصت وزارة التربية على أن التربية في بروناي دار السلام هي الجهد المستمر المعتمد على المصادر "النقلية والعقلية" نحو تطوير القدرة الكامنة للفرد بشكل كلي، ليكون شخصا ذا علم بارعا مؤمنا تقيا عاملا بعلمه، وذا خلق كريم وبه يصبح شخصية وطنية مستندة إلى فلسفة الدولة وهي "ملايو مسلم ملكي" وهذه الفلسفة مستمدة من المفاهيم الإسلامية وفق اعتقاد أهل السنة والجماعة كمصدر للالتزام بالدين الإسلامي، والنظام السياسي الملكي ونظام دولة بروناي دار السلام. وينص البند الأول للسياسة التربوية بالوزارة على الآتي:

تنفيذ النظام التربوي الذي يعطي الأولوية للغة الملايوية بوصفها اللغة الرسمية للدولة، ويلي ذلك في الأهمية استخدام اللغات المهمة مثل الإنجليزية والعربية معا أو إحدى هاتين اللغتين بوصفها لغة للتدريس.

وينصّ البند الرابع من قائمة الأهداف التربوية على رفع فصاحة ومهارة كل الطلبة في اللغة الملايوية والإنجليزية والعربية. وهذه هي مكانة اللغة العربية في وزارة التربية في بروناي دار السلام.

ويمكننا الإطلاع على الهدف العام من تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الدينية[٢] في بروناي من خلال أهداف التربية الإسلامية التي تنص، بأنها تهدف إلى إنتاج طلاب ذوي عقيدة صحيحة، وذوي علم ومتحلين بالأخلاق الكريمة عبر التربية الإسلامية المنظمة القيمة والثابتة المبنية على القرآن الكريم والأحاديث الشريفة. فذكر السكرتير الثاني الوزارة الشؤون الدينية في بحثه المقدم في الندوة الإقليمية للإسلام الحضاري حول التربية الإسلامية واللغة العربية في كوالا لمبور من هذا العام أن تعليم اللغة العربية في بروناي دار السلام كان يهدف إلى تمكن الطلاب من مواصلة دراستهم خارج البلد، لفهم القرآن والكتب الإسلامية وبذلك يصبحون جيلا مثقفا في العلوم الإسلامية واللغة العربية. واستند هذا الهدف العام إلى هدف إنشاء مدرسة حسن البلقية العربية للبنين التي تمّ تأسيسها عام ١٩٦٤م[٣].

نصّ قسم المناهج التابع لوزارة الشؤون الدينية أن الهدف العام من تعليم اللغة العربية هو غرس حب الإسلام واللغة العربية، وتشجيع استخدام اللغة العربية لدى الطلبة، ومنح الطلبة فرص الاتصال بعدة لغات. وأما الأهداف الخاصة من تعليمها فتتمثل في تمكين الطلبة من: قراءة الخط العربي قراءة جيدة، ونطق كل الكلمات نطقا صحيحا، وفهم النصوص، وفهم القواعد النحوية، وبناء جملة عربية وفق المرحلة الدراسية التى يدرسها الطالب[٤].

تدرس اللغة العربية في المدارس الثانوية العامة بوصفها مادة اختيارية؛ ولذا عندما نتصفح أهداف تعليمها في هذه المدارس. نجد أنَّها تدرس اللغة العربية في هذه المدارس لإعطاء الفرصة للطلبة لاستيعاب مفهوم اللغة العربية بوصفها لغة القرآن، ولتمكينهم من الاتصال بها في حياتهم اليومية. وتدرس اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى. وقد ألفت سلسلة من الكتب الخاصة لهذه المادة. الجزء الأول منها يهدف إلى تطوير المهارات اللغوية الأربعة من خلال سياق لغوي تواصلي حي.

أما المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية فإن تدريس اللغة العربية فيها يهدف إلى تنمية أساس لغوي مناسب، يكسب التلاميذ مجموعة من المهارات اللغوية التي تمكنهم فهم اللغة العربية البسيطة عقب سماعها في مواقف الحياة العامة، والتحدث باللغة العربية البسيطة في مواقف الحياة العامة، وقراءة بعض المواد العربية البسيطة قراءة جهرية صحيحة، واستخدام اللغة العربية في الكتابة الوظيفية، وغرس حب اللغة العربية والدين الإسلامي في نفوس التلاميذ، وإبراز أهم خصائص اللغة العربية وما يحكمها من نظام، وتعريف الدارس بالتراكيب اللغوية الأساسية وتدريبه على استخدامها، وتنمية المفاهيم الثقافية الإسلامية، وتدعيم ما لدى الدارس من قيم واتجاهات إسلامية صحيحة، وبناء أساس للثروة اللغوية المناسبة كأسماء بعض الأشياء المحيطة بالدارس. وهناك تفاصيل الأهداف لكل من مهارات

الاستماع والكلام والقراءة والكتابة لا نذكرها هنا، ونكتفي بذكر الهدف المتوسط المدى للسنة الأولى التي تقسم إلى ثلاث فترات، ولكل فترة هدف يشير إلى المستوى المتوقع للتلميذ الذي أنهى هذه الفترة، فالهدف للفترة الأولى أن يكون التلميذ قد أَلِفَ الأصوات العربية وتدرب على نطقها، إلى جانب التحدث باللغة العربية في عبارات قصيرة، والتعرف على أسماء بعض الأشياء في الفصل والبيت والسؤال عنها. وبعد نهاية الفترة الثانية يكون التلميذ قادرا على تمييز أصوات الحروف وربطها ورموزها، وعلى قراءة الحروف المضبوطة ووصلها. وبعد نهاية الفترة الثالثة يكون التلميذ قادرا على معرفة الحروف الهجائية اسما ورسما، وعلى التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وعلى قراءة الكلمات التي درسها في المرحلة الشفهية ونسخها ويتعرف على الكلمة أو الجملة الدالة على الصورة.

ويوجد في جامعة بروناي دار السلام قسمان لهما دور مباشر في تعليم اللغة العربية، وهما: قسم اللغة العربية بمعهد السلطان الحاج عمر علي سيف الدين للدراسات الإسلامية، وقسم آخر يسمى بمركز اللغات. أما قسم اللغة العربية بمعهد السلطان الحاج عمر علي سيف الدين للدراسات الإسلامية فيسعى إلى إعداد المتخصصين في اللغة العربية الذين تعمقوا في دراسة علومها وثقافتها، وتخريج علماء متمكنين في فهم القرآن الكريم، والسنة النبوية، ومصادر الثقافة الإسلامية، ويهدف إلى نشر اللغة العربية، ودعم الهدف التعليمي للوزارة التربية، بإعداد الفرص الدراسية خلال البرامج الدراسية المقدمة، والخدمات الاجتماعية العامة لرفع مكانة اللغة العربية في المعهد خاصة وسلطنة بروناي دار السلام عامة. وأهم البرامج الدراسية التي يقدمها القسم هو الليسانس في اللغة العربية الذي يهدف إلى تخريج المتعمقين في الدراسات الإسلامية بوجه عام، وفي اللغة العربية بوجه خاص، ويتضمن البرنامج ٤٢ وحدة لمتطلبات المعهد أي الدراسات الإسلامية، و٦٨ وحدة لمواد القسم أي اللغة العربية. وتتكون مواد القسم من المجالات اللغوية العامة، والنحو، والصرف، والبلاغة، والأدب، والترجمة، والتاريخ والحضارة الإسلامية. ولكل هذه المجالات موادها وأهدافها، ونذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر. توزع موضوعات النحو والصرف في خمس مواد متسلسلة تبدأ بمادة النحو والصرف ١ التي تهدف إلى تعريف الطلاب بنظام الكلام العربي، وما يتألف منه والإعراب والبناء والتعريف والتنكير والجملة الاسمية والنواسخ. وتعريف الطلاب بالنظام الصرفي العربي، وتوظيف القواعد الصرفية في بناء الصيغ الفعلية واستخدامها مع التركيز على الميزان الصرفي للأسماء والأفعال والمجرد والمزيد وتقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل ومجرد ومزيد وإسناد الأفعال إلى الضمائر. وتلي هذه المادة مادة النحو والصرف ٢ وهي عبارة عن مواصلة للموضوعات السابق تعليمها في مادة النحو والصرف ١ وتهدف هذه

المادة إلى تعريف الطلاب بالنظام النحوي العربي وإلى الدراسة التفصيلية لأحكام الجملة الفعلية وتعدي الفعل ولزومه، والمنصوبات والمجرورات والفاعل ونائبه والتنازع، وإلى تعريف الدارسين بالقضايا الصرفية التي تتعلق بالمصادر والمشتقات والمقصور والمنقوص والممدود، وجموع التكسير، وهكذا ترتب المواد النحوية إلى أن تنتهي بمادة النحو الوظيفي التي تهدف إلى إقدار الطلاب على التعبير اللغوي الصحيح، وتبيين الأغراض الأساسية لتعليم النحو، وتحديد القواعد النحوية الأساسية للدارسين الملايويين، والتعريف بالطرق والتقنيات الحديثة لتعليم النحو العربي لغير العرب. وهذه الأهداف السابقة تمثل أهدافا متوسطة المدى لبرنامج الليسانس الذي ذكرناه، وهي تمثل الصفات والسمات التي تميز حامل هذه الشهادة.

وأما مركز اللغات فيقوم بتدريس لغات ومواد اتصالية تشمل مواد اللغة العربية بوصفها مهارات لغوية، ومن بين مواد اللغة العربية التي يقدمها: اللغة العربية ١ وهذه المادة تخص الطلاب في برنامج الليسانس في التربية الإسلامية (المساق العربي). وتهدف هذه المادة إلى التركيز على تعلم المهارات اللغوية للغة العربية: السماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وإلى مزيد من المفردات العربية، وإلى قراءة فقرات عربية طويلة، وإلى استخدام اللغة العربية في مواقف مختلفة وتعلم المزيد من النحو العربي والتراكيب اللغوية.

قضية أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي:

بناء على دراسة الباحث السابقة حول أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي، ووعي معلميها بها توجد نسبة عالية من المعلمين لا يعرفون الأهداف التعليمية من تعليم اللغة العربية، وخاصة المعلمون الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس العربية الخاصة[٥]. وبناء على مقابلة الباحث بأحد الأساتذة الذي درّس اللغة العربية فإنه قال: من خلال ست سنوات تجاربه في تعليم اللغة العربية أنه لم يعط من قبل الأستاذ المسئول عن تعليم اللغة العربية في المدرسة التي عمل فيها الأهداف التعليمية في شكل مكتوب ولا شفهي، وقال بأن ذلك حدث لزملائه الذين سبقوه في تعليم اللغة العربية، وفي الوقت نفسه فإنهم كانوا كلهم يعتقدون بأنّ تعليم اللغة العربية لدى المسلمين من غير العرب يهدف إلى فهم القرآن الكريم، رغم أن واقع تعليم اللغة العربية في تلك المدارس حاليا لا ينبني على هدف مكتوب كتابة واضحة في المستويات المدرسية، ولكن ذلك لا يعني أن اللغة العربية تدرس من غير أهداف، وإنما يفترض من كل مدرس أن يدرس كتابا معينا يفهمه الطالب، ويفترض من تدريس الكتاب المعين أن ينقل الطالب إلى المستوى أو الهدف الكامن. وعلى سبيل المثال من عام ١٩٨٢م كانت المدرسة العربية تستخدم منهج مؤسسة كلانتن ماليزيا، ومن عام ١٩٩٣م تحولت

المدرسة إلى استخدام منهج معهد البعوث الإسلامية بالأزهر في مصر من المرحلة الثانوية الأولى إلى المرحلة الثانوية الخامسة[٦].

ورغم أن الأهداف التعليمية للغة العربية في المدارس العربية لم تكتب في شكل واضح، فإننا لا نحكم على أن تعليمها قد فشل، وإذا عدنا إلى الهدف النهائي من تعليم العربية وهو فهم الإسلام فسنجد أن المتخرجين من هذا النظام قد أدوا واجبهم نحو الشعب في إفهامه الإسلام، وإذا نظرنا إلى المسلمين في بروناي نظرة عامة فسنجد أنهم مكتفون بما أتوا به حيث لا يحتاجون إلى استفتاء من خارج البلاد حول ما يدور في بروناي، كما أخرج تفسير القرآن الكريم باسم "تفسير دار السلام". وهذا يعود إلى كيف ينظر المسلمون إلى الإسلام ومصادره. وقد يكون عدم إعداد الأهداف في شكل مكتوب للافتراض بأنها من الأمور الدينية المعلومة بالضرورة، أي يتوقع من كل معلم القدرة على الربط بين سلسلة دروس اللغة العربية وفهم القرآن الكريم. والأهداف التعليمية بهذه الطريقة غير واضحة، وهنا يبرز دور المتخصصين في مساعدة قسم تطوير المناهج بصياغة الأهداف لتكون أكثر وضوحا للمعلمين. وقد تخرج من هذا النظام دفعات من الطلاب الذين أكملوا دراستهم في الجامعات العربية والإسلامية وتفوقوا في بعض الأحيان على العرب (بخاصة في مواد النحو)، وأصبحوا موظفي البلاد الذين يخدمون الحكومة والشعب.

واستمرّ واقع تعليم اللغة العربية بالنظام شبه التقليدي كما ذكرناه آنفا. والواقع إن المتخرجين من المدارس العربية والجامعات عاجز في الكلام والكتابة. وقد يتساءل القارئ: ما جدوى قضاء مدة طويلة من تعلم اللغة العربية وهم عاجزون في الكلام والكتابة؟ أو كيف يتحقق فهم الإسلام بهذه الصورة؟ وقد تعود إجابة ذلك إلى أن تعلم اللغة العربية لغرض ديني يتعامل مع الكتب والتراث التي تتطلب القراءة والاستماع إلى المحاضرة حولها، وقد لا يتطلب ذلك كثيرا الحاجة إلى الكلام والكتابة إنما يكفيه قدر بسيط من مهارة طرح السؤال وكتابة ما يفهمه بلغته الأم ليدرسه للجيل الذي بعده من أبناء وطنه. وقد يطرح سؤال آخر كيف يكونون عاجزين في الكلام والكتابة وهم حاملو الليسانس في اللغة العربية؟ فقد يكون من أسباب ذلك أن برنامج الليسانس الموجود صمم للعرب الذين لا يعانون من مشكلة المهارة اللغوية العربية، وكان البرنامج يهدف إلى العناية باللغة العربية وحفاظها أي اللغة العربية هي الهدف نفسها لذلك يتركز البرنامج في معرفة خصائص اللغة ونظامها وآدابها معرفة عميقة. ولذا نجد أن هذا البرنامج يوضع من بين برامج العلوم الإنسانية في بعض الجامعات العربية خلافا لوضعه في الدول الإسلامية، حيث يوضع من بين تخصصات الدراسات الإسلامية مع الشريعة الإسلامية وأصول الدين إيمانا بأهميتها في الإسلام.

ومن خلال الندوات العالمية والوطنية حول تعليم اللغة العربية المنعقدة في السنوات الأخيرة يرى المتخصصون بهذا المجال إمكانيات رفع مستوى تعليم اللغة العربية من وضعه الحالي إلى ما هو الأفضل، فسمعنا دعوات إلى عدم إهمال جوانب المهارة اللغوية بخاصة الكلام والكتابة لأهميتهما في تعلم اللغة، وسمعنا نداءات إلى تطوير أهداف تعليمها. تلك هي نماذج من القضايا المتعلقة بأهداف تعليم اللغة العربية ببعض المؤسسات التعليمية الحكومية في بروناي دار السلام.

تطوير أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي:

على الرغم من أننا قد غطينا بعض حاجات شعب سلطنة بروناي إلى اللغة العربية، إلا أننا رأينا أمامنا الفرص التي لم نغتنمها لأبنائنا. وبناء على جوانب القصور التي أهملها مسئولو تعليم اللغة العربية في بروناي تمت مراجعة هدف تعليم اللغة العربية مواكبا لظروف وحاجات الدولة، حيث نادى وزير الشئون الدينية عبر كلمته في ندوة التعليم والتعلم في المدارس الدينية عام ٢٠٠٦م إلى استخدام اللغة العربية بداية من المرحلة الإعدادية لغة للاتصال ولغة للعلم. ولتحقيق هذا الهدف لا بد من رفع مستوى الطلبة في المهارات اللغوية الأربعة، وهذا لا يعني إهمال الطريقة القديمة وهي دراسة اللغة العربية[٧]. وبهذا يعد تعليم اللغة العربية لغرض الاتصال آخر تطور لأهداف تعليمها في بروناي، إذ لا ينحصر الهدف في التعامل مع القرآن الكريم والأحاديث الشريفة وأمهات الكتب الدينية فقط، إنما يتسع هدفه إلى تمكين الطلبة من استخدام اللغة العربية في الاتصال الأوسع. وفي المرحلة الجامعية قام قسم اللغة العربية بدراسة تقويمية لبرنامج الليسانس الذي يقدمه القسم، وينادي بعض المحاضرين بتصميم برنامج جامعي جديد على ضوء الأهداف التربوية ليكون أكثر مناسبة في تلبية حاجات المسلمين وطبيعتهم بدراسة ما الذي يحتاجه الشعب الملايوي حقا ليصمم البرنامج على هذا الأساس، وهو الهدف المنشود من العملية التربوية الواعية، ويمكن تسمية هذا البرنامج الجديد باسم اللغة العربية الإسلامية مثلاً، أو اللغة العربية بوصفها اللغة الثانية. ولتنفيذ هذه الفكرة فإنها تتطلب دراسة علمية عملية دقيقة واستشارات المتخصصين والخبراء في هذا المجال.

خاتمة:

مما سبق يمكن أن نرى مدى اهتمام سلطنة بروناي دار السلام بتعليم اللغة العربية حكومة وشعبا من خلال بناء المدارس العربية والجامعات الإسلامية، وتدريسها في جميع المؤسسات التعليمية الحكومية، ويعود هذا الاهتمام إلى الاعتقاد بالدين الإسلامي وأهمية اللغة العربية في فهمه. واستمرّ تعليم اللغة العربية بالنظام شبه التقليدي وبعد قضاء مدة طويلة من

تعلم اللغة العربية يتخرج منه طلاب قادرون على التعامل مع الكتب والتراث التي تتطلب مهارة عالية من القراءة عبر متابعة البرامج التقليدية التي صممت في الجامعات الإسلامية والعربية. ومن خلال الندوات والدراسات حول تعليم اللغة العربية المعقدة في بروناي ينادى المتخصصون بهذا المجال إلى تطوير أهداف تعليم اللغة العربية تطويرا مواكبا لظروف وحاجات الدولة وذلك بتوسيع أهداف تعليم اللغة العربية إلى الهدف الاتصالي فضلا عن الهدف في التعامل مع القرآن الكريم والأحاديث الشريفة وأمهات الكتب الدينية.

ومما سبق لاحظنا أن واقع تعليم اللغة العربية لا يسير على النهج الذي افترضناه، ولكننا لا نقول إننا توصلنا إلى بعض النتائج السلبية عن تعليم اللغة العربية في بروناي، بل نقول إنها تشير إلى وجود فرص للمتخصصين في تحسين واقع هذا التعليم ورفع مستواه، بخاصة في جانب صياغة الأهداف التعليمية للغة العربية صياغة واضحة في كل المراحل الدراسية، وتكون مرشدة للمعلمين في أداء واجبهم، لطبيعة الأب الذي يريد لأبنائه ما هو أفضل من المستقبل الباهر، ولطبيعة الحياة التي تميل إلى التطور المستمر، ولاعتقاد إلى أننا قادرون على تحقيق الأفضل، لذا فإننا مصرون على أن لا نحرم أبناءنا من أن ينتفعوا باللغة العربية في حياتهم اليومية خدمة لأنفسهم وشعبهم. ولذا نقترح الآتي :

- توسيع مجالات الدراسات العربية في الجامعة بتصميم برنامج جامعي جديد فضلاً عن برنامج الليسانس في اللغة العربية الموجود، وعلى أن يكون الجديد يراعي طبيعة وحاجات المجتمع الذي صمم له البرنامج.
- مراجعة صياغة أهداف تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية مع مراعاة الدقة والوضوح والتسلسلية في تحديدها لجميع مراحلها الدراسية، وأن تكون هذه الأهداف مواكبة للمستوى الذي وصل إليه الطالب أو حامل الشهادة العلمية الذي أنهى مرحلة من المراحل الدراسية.
- إقامة الندوات والمؤتمرات التعاونية بين دول جنوب شرق آسيا حول مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها، لتبادل الآراء والتجارب الحديثة بين المعلمين في هذا الحقل نظرا إلى أن ثقافة تلك الشعوب وحاجاتها متقاربة ومتشابهة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- إقامة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية على ضوء الأهداف التعليمية.

وفي الختام أود أن أشير إلى آية كريمة هي قوله تعالى: ﴿لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُوراً رَحِيماً﴾[٨] وإلى قول رسوله الأمين ﷺ في حديثه الشريف بمعناه: نية الرجل خير من عمله، فلعل هذه الآية الكريمة وهذا الحديث الشريف يكونان حافزين لنا في مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية، وإفهام المعلمين إياها لنخرج بنتاج أكثر ثمرا مما نحن فيه الآن. وبناء على قول الإمام الشافعي أقول: رأينا صواب يحتمل الخطأ، وما

أنا إلا طالب اللغة العربية، فإذا كنت أصبت ففضل من الله ومنة. وإن كنت أخطأت فحسبي من هذا العمل أجر وأخيرا أدعو الله تعالى أن يكون هذا البحث عوناً لمعلمي اللغة العربية، وأن يساهم بقدر متواضع في خدمة اللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم، وأن يكون هذا العمل خالصا لوجه الله تعالى إنه أعز مسئول وأكرم مجيب والله تعالى أعلم. وصلى الله على سيدنا محمد في الأولين والآخرين وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله رب العالمين.

المراجع:

القرآن الكريم

أبانغ حازمين، **أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي**، بحث مقدم في ندوة مناهج اللغة العربية في بروناي، جامعة بروناي دار السلام، ٢٠٠٤م.

جودت أحمد سعادة، **استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الثقافة، ١٩٩١م، القاهرة

محي الدين توق وعبد الرحمن عدس، **أساسيات علم النفس التربوي**، دار جون ويلي وأولاده الأردن، ١٩٨٤م.

عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي – وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية ١٩٩٢م

دليل معهد السلطان الحاج عمر علي سيف الدين للدراسات الإسلامية لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م

عبد الرازق حسن محمد، **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للمدارس الثانوية السفلى الجزء الأول**، جباتن فركمبغن كوريكولوم، ١٩٩٨م

جباتن فركمبغن كوريكولوم، **منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وزارة التربية**، لا ينشر

Ishaaq bin Haji Abdullah (Dato Paduka Haji), *Kurikulum Pendidikan Islam dan Pendidikan Bahasa Arab Di Negara Brunei Darussalam*, Kertaskerja Seminar serantau Islam Hadari Pendidikan Islam dan Pendidikan Bahasa Arab 2007

Kolej Universiti Perguruan Ugama Seri Begawan, *Buku Panduan 2007*.

Language Centre, *Handbook 2003-04*, Universiti Brunei Darussalam

Pengiran Mohamad Pengiran Hj Abd Rahman (Dato Seri Setia, Dr. Hj), *Tinjauan Kritis Terhadap Kurikulum Pendidikan Islam dan Bahasa Arab di Brunei*, Kertaskerja Seminar serantau Islam Hadari Pendidikan Islam dan Pendidikan Bahasa Arab 2007.

الهوامش:

[١] انظر جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، ١٩٩١م.

[٢] توزع المدارس والمؤسسات التعليمية في بروناي إلى المؤسسات التعليمية العامة تحت إشراف الوزارة التربوية، وأما المدارس الحكومية الدينية فتشرف عليها وزارة الشؤون الدينية.

[٣] يرى الباحث إن الكلمة التي ألقاها جلالة السلطان عمر علي سيف الدين عند تأسيس المدرسة حسن البلقية العربية للبنين لم تشر مباشرة إلى هدف تعليم اللغة العربية.

[4] Ishaaq bin Haji Abdullah, *Kurikulum Pendidikan Islam dan Pendidikan Bahasa Arab Di Negara Brunei Darussalam* 2007.

[٥] أبانغ حازمين، أهداف تعليم اللغة العربية في بروناي، بحث مقدم في ندوة مناهج اللغة العربية في بروناي ٢٠٠٥م.

[٦] لعل كلمة المنهج هنا يقصد به الكتاب المقرر.

[7] Ishaaq bin Haji Abdullah, *Kurikulum Pendidikan Islam dan Pendidikan Bahasa Arab Di Negara Brunei Darussalam* 2007.

[٨] الأحزاب: ٥.

الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير في عصر العولمة

أ. م. د. أبو سعيد عبد المجيد
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين، والصلاةُ والسلامُ على سيدِ المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، أما بعد؛

فإن التعبيرَ بشقيه الشفوي والتحريري يُعدُّ من أهم فروع مادة اللغة العربية؛ فهو القالبُ الذي يصبُّ فيه الإنسانُ أفكارَهُ ويعبّرُ من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة. وبه يتمكنُ القارئُ أو المستمع من أن يصل في سهولة ويسرٍ إلى فهم المقروء والمسموع. والتعبير غايةُ جميع الدراسات اللغوية، وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية، فالقراءة تمدُّ الطلبة بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه. والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة صحيحة، والنصوصُ تزيد ثروتهم الأدبية، والإملاء يساعدهم على صحة رسم كلماته.

وللتعبير منــزلة كبيرة في الحياة فهو ضرورة من ضروراتها، ولايمكن لإنسانٍ أن يستغني عنه في أي مرحلة من مراحل عمره، ولا في أي مكان يقيم فيه؛ لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد في تبادل المصالح وقضاء الحاجات وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية والحضارية، وهو وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان، وما يشعر به، وما يفكّر فيه. وبفضل التعبير يتمكن الإنسان من أن يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه فتتحقق الألفة والأمن بينه وبين سائر أفراد جنسه، وهو وسيلة ربط الماضي بالحاضر، والنهوض بالمستقبل، ونقل التراث الإنساني للأجيال الحاضرة والمستقبلة، وهو وسيلة الاتصال بالتراث الثقافي للمجتمع والمجتمعات الأخرى وهو أهم وسيلة للبناء الحضاري.

وإذا كان الإنسانُ في مواقف حياته العادية يعبّر كيفما اتفق، لا يتوخى فصيح الكلام ولا يعني كثيرًا بانتقاء الكلمات أو بفنية الأسلوب أو بالأخطاء اللغوية والنحوية أو ما إلى ذلك؛

فإنه في حاجة ماسة إلى هذا كله حين يحاضر أو يلقي حديثًا عبر الأثير بالمذياع أو التلفاز أو يكتب مقالاً لصحيفة أو مجلة أو يحرر خبرًا أو يؤلف كتابًا أو نحو ذلك حتى يكونَ لما يقول أو يكتب قيمة ثقافية حضارية تؤثر في سامعه أو قارئه. ولاشك أن كيفية كهذه تحتاج إلى تعليم وتدريب. وإن الممارسة السليمة لهذا اللون اللغوي المهم تهذب لغة الكلام العادي ويرتفع بمستوى المحادثة في جميع مواقف الحياة لفظًا وأسلوبًا وفكرةً بحيث يجفو مبتذل القول وسوقة الكلمة. الأمر الذي يدعو المدرّسين إلى تحديد تعيينات قرائية للطلبة قبل تكليفهم الكتابة أو الحديث تفتق أذهانهم وتزودهم بما سيكونون ويصبح التحضير قبل التعبير، أي تحضير الطلبة وإعدادهم بالقراءة الموجهة قبل تكليفهم الكتابة أو الحديث، أمرًا أساسيًا وضروريًا في تدريس التعبير الكتابي والحديث الشفوي.

تهدف هذه الورقة إلى بيان الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير مع ذكر المشكلات التي يعانيها المدرسون في تدريس التعبير، ومنـــزلة التعبير بين فروع اللغة العربية، وأهميته ومفهومه، وتتناول أهدافه وأسسه ومجالاته ووسائل النهوض بالتعبير، وطرق تعليمه. ويتضمن كذلك مشكلات الضعف التعبيري لدى الطلبة وأسبابه وطرق تعليم التعبير. ويتخذ البحث منهجا وصفيا استقرائيا تحليليا نقديا ويتم ذلك من خلال الرجوع إلى مصادر قديمة وحديثة تتعلق بالبحث. والله ولي التوفيق ونعم المولى ونعم النصير.

مفهوم التعبير:

درج واضعوا المناهجِ فترةً غير قصيرةٍ على استخدام لفظة (الإنشاء) لما يعرف في المجال اللغوي بالتعبير، سواء أكان هذا القولُ بالكلمة المنطوقة أم بالكلمة المسموعة، وسواء أكان إبداعيًا أم وصفيًا. وما زالت كلمة (الإنشاء) تُستَخْدمُ في بعض المناهج حتى الآن، ففي منهج المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية نراها قد جاءت بين علوم اللغة العربية مقترنةً بكلمة التعبير.[١] وفي توجيهات هذا المنهج جاءت كلمة (التعبير) وحدها.[٢] وفي منهج المرحلة المتوسطة اقتصر المنهج على كلمة (التعبير).[٣] على حين اختيرت كلمة (الإنشاء) في منهج المرحلة الثانوية.[٤]

يأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه، فعبَّرَ عما في نفسه وعن فلان وعن الشيء، أي: أفصح عنه وبَيَّنَهُ ووضَّحهُ.[٥] ويكون هذا التبيانُ أو الإيضاحُ باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بالرسم والحركة بأنواعها التمثيلية والواقعية، أي الاستجابة لمثيرات خارجية كالخوف أو الهروب من الخطر وغير ذلك، كما تكون بالكتابة.[٦] ولكن مفهومنا للتعبير في ضوء طرق التدريس هو: الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة

وخصوصًا باللفظ (المحادثة) أو (الكتابة). فالتعبيرُ يكون بالنسبة للتلميذ لفظًا يعبّرُ عما يجول بخاطره وفي نفسه، أو كتابة تقوم بالوظيفة نفسها.

وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله. لذلك يمكن أن نحدّد الهدف من التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري "بأنه تمكن التلاميذ من الإفصاح عما يجول بخواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة في داخل المدرسة وخارجها بالأساليب النوعية فإنه منطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب حتى تنمو شخصياتهم الاجتماعية وتقوى على مواجهة أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم وتلمس مشاعره والتعبير عن آماله وآلامه يستوي في ذلك كل وسائل التعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابةً".[٧]

أهمية التعبير:

يمتاز التعبير بين فروع اللغة العربية بأنه غاية في حد ذاته، وبقية الفروع الأخرى وسائل تهدف إلى تحقيق هذه الغاية. فبالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، وألوان المعرفة والثقافة، وكل هذا أداة للتعبير، والمحفوظات والنصوص كذلك منبع للثروة الأدبية. وذلك يساعد على إجادة الأداء، وجمال التعبير. والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير. والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسمًا صحيحًا، فيُفْهَمُ التعبير الكتابي على صورته الصحيحة. والتعبير يستمد أهميته من نواحٍ كثيرة، أهمها:

(١) أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات؛ فأقصى ما تطمع إليه هذه الدراسة أن تنشئ طالبًا قادرًا على أن يرسل الكلام صحيح الفكرة، سائغ العبارة، صافي اللغة، سليم الأداء النحوي، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فتسعد به نفسه وتأنس؛ لأنه يحمل إليها شيئًا من الجمال الفني أيًّا كانت درجته.

(٢) أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.

(٣) أن للعجز عن التعبير أثرًا كبيرًا في إخفاق الأطفال. وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب. وفقد الثقة بالنفس، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.

(٤) أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة. وأن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة لها أثر في الحياة العملية. ومن الناس من تدخل دقة التعبير في مقاييس كفاياتهم، وعوامل نجاحهم: كالمعلمين، والمحامين، ووكلاء النيابة، والمذيعين، ومندوبي الصحافة وموظفي الاستعمالات ونحوهم.

(٥) أن الكلمة المعبرة المؤثرة عماد الرواد والقادة، ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريقَ إلى العقول والقلوب. وفي القرآن الكريم مما يشير إلى أثر الفصاحة ما جاء على لسان موسى عليه السلام: ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي...﴾ [القصص: ٣٤]، وما جاء على لسانه أيضا من قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي * وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي * وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِن لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾ [طه:٢٥-٢٨]، وما خوطب به الرسول صلى الله عليه وسلم من قوله تعالى ﴿...لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ* بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ [الشعراء: ١٩٤-١٩٥].

(٦) أن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته، وفي تفاعله مع غيره، فعن طريق ما يرسل من الكلام المعبّر الذي يفصح عن نفسه وعن ذاتيته. يتسنى له أن يرى رد الفعل في سامعيه وقارئيه، فإن كان يحمل الرضا عنه أقنعه بنفسه وزاد من ثقته بها، وإن كان يحمل سخطًا عليها ونقدًا لها، تحسّس مواطن نقصها وعدل عن مسلكه.

أهداف تعليم التعبير:[٨]

هناك أهداف كثيرة ومتنوعة لتعليم التعبير بشكليه الشفوي والكتابي، وبنوعيه الوظيفي والإبداعي من أهمها ما يأتي:

(١) إقدار الطلبة على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع، وبذلك يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير ألوان النشاط اللغوي محادثة ومناقشة ورسائل.

(٢) تمكين التلاميذ من التعبير عن أفكارهم وعواطفهم ومشاعرهم، ونقل وجهات نظرهم إلى ضميرهم، والإبانة عما في نفوسهم بعبارة سليمة صحيحة وأسلوب راقٍ رفيعٍ مؤثر، فيه التخيل والإبداع.

(٣) تعويدهم على الكتابة باللغة الصحيحة، وهذا يساعدهم على تعليم متن اللغة وقواعدها، حيث يستخدم الطالب ألفاظًا للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناء الكتابة؛ فتزيد معرفة الطلاب بمتن اللغة، ولأن الكتابة تستدعي أيضا صوغ الكلام في عبارات صحيحة نراهم يمرنون على اتباع قواعد اللغة تدريجيًا.

(٤) تمكين الطلبة من الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف في دقة وسرعة.

(٥) تربية الطلبة على الاستقلال في الفكر، حيث يتركون لإعمال عقولهم دونما تقييد بأسئلة ملقاة عليهم، أو ألفاظ ومعانٍ يلتزمون بها حين الكتابة.

(٦) تمكينهم من التعبير عما يقرؤونه بأسلوبهم الخاص، وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه.

(٧) تعويدهم التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتسلسلها، وربط بعضها ببعض مع الدقة في التعبير والحرص على جماله وروعته.

(٨) صقل أساليبهم بمحاكاتهم أساليب كبار الكتّاب، وتدريبهم على تجويد عباراتهم بمختلف الطرق التي تحقق هذه الغاية.

(٩) إعدادهم للمواقف التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.

(١٠) الكشف عن موهبة الموهوبين منهم إظهارها، وتعهدها بالرعاية والصقل والتنمية.

(١١) تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.

(١٢) تنمية قدراتهم العقلية التي تعين على ممارسة العملية التعبيرية، من: تذكر وتخيل واستدلال واستقراء وموازنة وربط وحكم، وذلك من خلال الدراسة اللغوية الموجهة.

أسس تعليم التعبير:

للتعبير أسس متعددة يعتمد المدرس عليها عند التدريس، إذا أريد له أن يحقق غايته، ويصل إلى أهدافه الفكرية والسلوكية والوجدانية. وكل هذه الأسس تدور حول المحور الأصيل للتربية وهو (التلميذ)، ثم تتشعب، فيربط بعضها بموضوعات التعبير واختيارها، وبعضها بالثروة اللغوية للتلميذ، وبعضها بالطريقة التي يعلم بها التعبير، وبعضها بنفس التلميذ وتربيته.

(أ) أسس اختيار موضوعاته:[٩]

(١) أن تكون من خبرات التلميذ المباشرة، كنشاط مارسه، أو رحلة قام بها، أو منظر رآه وعايشه، أو من خبراته غير المباشرة التي قرأ عنها في مجلة أو صحيفة أو كتاب، او استمع إليها في الإذاعة، أو شاهدها في التلفزيون أو من الخبرات التي يتهيأ لخياله أنه يعيش فيها من خلال معارفه وتجاربه.

(٢) أن ترتبط- ما أمكن- بحاجاته وميوله واتجاهاته واهتماماته، حتى يجد في نفسه الدافع الذي يحفزه إلى تناولها بالقراءة والبحث والاطلاع.

(٣) أن يكونَ التعبير عنها في مواقف طبيعة ما تسنى ذلك، فمن اليسير على التلميذ أن يكتب رسالة إلى صديق له مريض، أو بطاقة دعوة إلى حفلة أعدت للآباء، وأن يتحدث في إخراج عدد من صحيفة فصله؛ لأنه إذ ذاك يشعر أن للغة وظيفة في حياته، وأن للكلمة أثرًا في شأن من شؤونها؛ لأنها تعبر عن شيء عاش فيه أو له ارتباط به. فإذا أريد على أن يكتب

رسالة فرضية، أو بطاقة دعوة يتخيل مناسبتها أحسنّ صعوبة لا يحسّها مع المواقف الطبيعية.

(ب) أسس تتعلق بالثروة اللغوية:[١٠]

(١) أن يتهيأ منها للتلميذ رصيد يساعده على أن يعبر عما يريد التعبير عنه، ولكي يكون لهذا الرصيد غناؤه في ذلك لابد أن يتميز بناحيتين: أن يتوافر منه المدد الكافي، وأن تكون له قيمته؛ لأن اللغة كالعملة، نتبادلها على أساس قيم المعاني والدلالات فيها.

(٢) أن يكون من السهل عليه أن يستدعي ما يحتاج إليه من هذه الثروة، لكثرة جريانها على لسانه وفي كتابته.

(٣) أن يدرب على تنمية هذه الثروة تنمية متصلة عن طريق القراءة في الكتب المقررة، وعن طريق القراءة الذاتية، والأنشطة اللغوية المنوعة.

(ج) أسس تتعلق بطريقة التدريس:[١١]

(١) أن توفر الطريقة للتلميذ الأمن الذي لايحسّ معه بتعنيف أو سخرية أو تثبيط حين يمارس التعبير عن شيء ما، وأن تشجعه على الانطلاق فيه بغير خوف أو خجل.

(٢) أن يرتبط التخطيط فيها بنموه، فحين يكون حسيًا نختار له طريقة تعتمد على الحس وعلى الوسائل المعنية: السمعية والبصرية، وحين يكون حركيًا يستهويه اللعب والفناء والإيقاع المنتظمة تختار له أنشطة تعبيرية تتصل بها، فإذا ما تميزت قواه العقلية وارتقت سلكت الطريقة معه، سبيل المنطق والإقناع.

(٣) ربط دروس التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى؛ فإن ذلك يعمل على حيويتها ووظيفتها للتلميذ ويشعره بالحاجة إليها.

(٤) كثرة التدريس على الحديث والكتابة في الموضوعات المختلفة مع إزالة الخوف والتردد من نفوس الطلبة بشتى الطرق الممكنة.

(٥) أن تساعده على استثمار فرص التعبير المواتية في مختلف الأنشطة اللغوية التي تتاح له استثمارًا صحيحًا، من: استماع وقراءة وإملاء وخط ونصوص وأدب وبلاغة ونقد وغيرها، ومما يدور في جماعات النشاط على كثرتها وتنوعها، ومما يجري في دروس التعبير الشفهي والكتابي.

(٦) أن تتيح الطريقة للتلميذ اختيار أفكاره في الموضوع الذي يتناوله، واختيار اللغة التي يعبر بها، وألا تفرض عليه خطا فكريًا معينًا، أو تقيده بلغة خاصة، لاعلاقة لها بحصيلته منها.

(٧) أن تربط بين تعبيره وقراءاته، بحيث يكون ما تختار له من موضوعات موصولاً بنشاط قرائي سابق منه، وحافزًا إلى نشاط قرائي له خصب ومثمر يمده برصيد جديد من

الأفكار والصور والألفاظ والتراكيب، ويعينه على مواجهة المواقف التعبيرية المختلفة.

(٨) أن يظهر المعلّم فيها نموذجًا لتلاميذه في: التزامه اللغة العربية، وفي ترتيب أفكاره، وربط بعضها ببعض، وفي دقة الاستخدام اللغوي، وأن يحملهم على ما يستطيعون من ذلك كله.

(د) أسس تتعلق بالنفس:[١٢]

(١) ميل الأطفال إلى التعبير عما في نفوسهم، والتحدث مع والديهم وإخوتهم وأصدقائهم ويبدو هذا الميل في حرص الطفل على أن يحدث أباه فيما يشاهدانه معا في دار الخيالة، في حفلة أو زيارة أو سفر أو نحو ذلك. ويستطيع المدرس أن يستغل هذا الأساس النفسي في علاج الأطفال الذين يحجمون عن المشاركة في درس التعبير، ويتهيبون مواقفه.

(٢) ميل الأطفال إلى المحسوسات، ونفورهم من المعنويات. ومراعاة هذا المبدأ تفيد في تخير الموضوعات الملائمة للتلاميذ في المراحل المختلفة، وفي الاستعانة بالصور والنماذج في أثناء الدرس.

(٣) ينشط التلاميذ إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز، وكانوا في موقف يتوافر فيه التأثر والانفعال. ولهذا نلاحظ إخفاق الرسائل في كراسات الإنشاء، ونجاح هذه الرسائل في صناديق البريد. ومن ثم ينبغي على مدرّس التعبير أن يلاحظ هذه الحقيقة.

(٤) في أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعمليات عدة عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات تؤول إلى عمليتين، هما: عملية التحليل وعملية التركيب، ويقصد بعملية التحليل رجوع التلميذ إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته. ويقصد بعملية التركيب تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ. هاتان العمليتان تتمان معًا، وتمضيان في سرعة ويسر عند الكبار، ولكن بالنسبة للأطفال الصغار تتطلبان جهدًا ووقتًا. ولهذا يجب على المدرسين أن يأخذوا أطفالهم بالرفق والأناة.

(هـ) أسس تتعلق بالتربية:[١٣]

(١) الحرية: يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم التكلف، وترك المدرس للتلميذ الحرية في اختيار الموضوعات أو الأخبار أو المشاكل أو الأحداث التي تستهويه ليكتب عنها ويكون حرًا في اختيار الألفاظ والأساليب والعبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار فلا نفرض عليه عبارات تقليدية يرقع بها كلامه.

(٢) ليس للتعبير زمن معين، ولاحصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر، يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة، وأن يهيئ له نصيبًا من كل حصة.

(٣) الطفل لا يمكنه التعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء، ولهذا يضيق التلاميذ ببعض الموضوعات، ويصفونها بأنها مقفلة أو ضيقة أو مظلمة، وإذن ينبغي أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ.

مشكلات التعبير:

هناك مشكلات متعددة تتصل بتدريس التعبير لعل من أهمها:[١٤]

أولاً: مشكلة الضعف التعبيري:

لم تعد قضية ضعف التلاميذ في مادة التعبير في جميع مراحل التعليم من القضايا المستترة، بل تناولتها أقلام المفتشين في تقاريرهم. وإن مشكلة الضعف التعبيري تواجه رجال التربية، وتطالعهم مظاهر صارخة لها، يعرفها المعلمون في طلابهم ويلمسونها في امتحانات الشهادات العامة، ويرتفع بها صوت الجامعات، ومن هذه المظاهر ما يتصل بالأفكار، وما يتصل بالعبارة، وما يتصل بنظام الكتابة. وقد كشفت أكثرها البحوث التي أجريت على أخطاء الطلاب.

(أ) ما يتصل بالأفكار:

(١) الضحالة، فقلّ من الطلاب من يستطيع استيفاء الأفكار التي ينتظر من مثله استيفاؤها.

(٢) عدم التركيز على الفكرة الأساسية واختصاصها بمزيد من الأضواء.

(٣) الاضطرابُ في ترتيب الأفكار الجزئية، بحيث لاينتقل الذهن بينها مرتاحًا إلى ترابطها أو بناء بعضها على بعض.

(٤) الخطأ الفكري، فقد تقع في كتابتهم على أخطاء لا تستسيغها العقول، ولا تقرها العلوم، كالتفسيرات الخاطئة بظواهر الطبيعة، ونسبة الأحداث إلى غير عصورها، أو الأماكن إلى غير مواطنها، أو الآثار الأدبية إلى غير أصحابها.

(٥) الغموض حتى ليحس القارئ أنه من كتاباتهم أحياناً أمام تهاويم يلتقطها التقاطا ويدركها بالفحوى.

(٦) الاستطراد البعيد، بالخروج إلى نواح هامشية، تقطع خط الاتصال الفكري، وتمزق روابطه.

(ب) ما يتصل بالألفاظ والعبارة:

(١) اختيار كلمات تدل على معانيها دلالة مقاربة، ولا تدل عليها في دقة وبشكل محدد.

(٢) الاضطراب في بناء الجملة، واستخدام الروابط بين الجمل.

(٣) كثرة العامية والدخيل فيما له ألفاظ عربية سليمة.

(٤) شيوع الأخطاء الصرفية والنحوية الهائلة.

(ج) ما يتصل بنظام الكتابة:

(١) التعثر في استخدام علامات الترقيم استخداما يدل على الفهم والبصر بنظام الكتابة العربية. (٢) شيوع الأخطاء الإملائية، والتهاون في رسم الكلمات رسمًا دقيقًا (٣) رداءة الخط.

أسباب الضعف:

وعلى الرغم من أن عوامل كثيرة تتشابك وتؤدي إلى هذا الضعف الظاهر في تعبير التلاميذ وإنشائهم، إلا أننا يمكن أن نحصر هذه الأسباب في محورين كبيرين هما المعلم والتلميذ، بجانب أسباب أخرى عامة، منها وسائل الإعلام ودورها في الهدم، وخطة الدراسة وقصورها، والتربية المنـــزلية.

المعلّم: المعلّم هو العمود الفقري في كل إصلاح، فإذا أصلحناه وأعددناه إعدادًا علميًا مناسبًا ضمنا الوصول إلى كل ما نهدف ونريد.

(١) وأول ما يُعابُ على بعض المعلّمين في دروس التعبير فرضهم الموضوعات التقليدية الضيقة التي تمثل اختيارهم وتفكيرهم، فأكثرها لا يهيئ للتلاميذ المجالات الفكرية التي يتطلب التعبير عنها استخدام اللغة العربية المعاصرة، الزاخرة بالجديد من الألفاظ والأساليب، فأغلب ما يقدم إلى التلاميذ من موضوعات مفروض عليهم، وليس لديهم عنه خبرة شخصية يرغبون التعبير عنها، ولو فكّر المعلّمون لوجدوا في الأحداث المحلية والقومية والدولية التي يسمعون عنها من الإذاعات المسموعة والمرئية، ويقرؤون حولها كل يوم في الصحف والمجلات مادة طيبة لموضوعات التعبير. ولاشك أن اختيار موضوعات الساعة ستدفع الطلبة بغية جمع المادة عنها إلى مداومة قراءة الصحف والمجلات الأدبية.

أذكر هنا تجربة المفكّر الإمريكي جونسون الذي أجرى تجربته سنة ١٩١٨م على طلبة الصف الأول الثانوي ليقارن بين تعليم الإنشاء التحريري عن طريق الموضوعات التقليدية المدرسية، وتعليم الإنشاء عن طريق المواقف الاجتماعية ذات الصلة المباشرة بحياة التلميذ. وقد وفّر الباحث لدراسته كل الشروط العلمية مثل تكافؤ المجموعتين، وتساوي عدد الدروس وكمية القراءة الحرة والمقررة، وعدد الموضوعات التي يكتبها التلاميذ، ثم قام الباحث بإجراء اختبارات دورية كل شهر في أثناء فترة التجربة، ثم أجرى اختباره النهائي في نهاية التجربة بعد مضي خمسة أشهر. وقد جاءت النتيجة تؤكد أن التلاميذ الذين تعلموا التعبير عن طريق

المواقف الاجتماعية جاءت كتابتهم أجود من التلاميذ الذين تعلموا التعبير عن طريق الموضوعات المدرسية التقليدية، واستطاعوا أن يتعلموا بسرعة أكبر من السرعة التي تعلم بها التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة المدرسية، كما انخفضت أخطاؤهم الهجائية والنحوية بمعدل أكبر من زملائهم.[١٥]

(٢) ومن العيوب التي يقع فيها المعلّمون في تدريسهم للتعبير عدم تركهم الحرية للتلاميذ في اختيار الموضوع الذي يتكلمون فيه أو يعبّرون عنه. فعلى الرغم من أن الحرية حق من حقوق التلميذ في الحياة كفلتها له الأديان السماوية، والحياة المدنية، والنظم السياسية، إلا أن التلميذَ لايمسك هذه الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب في التحدث عنه، أو الكتابة فيه.

(٣) ومن العيوب التي يقع فيها المعلّمون وتؤدي إلى ضعف تلاميذهم في التعبير حديثهم أمام تلاميذهم باللهجة العامية، معروف أن تعلم اللغة يعتمد في كثير من جوانبه على السماع والمحاكاة والتقليد. ويعد المعلّم خير قدوة لتلميذه في القول، والتلميذ بطبيعته يحتذي معلّمه، ويتعلم منه الكثير بطريق غير مباشر حين يتحدث ويشرح ويوجه، ومن أهم ما يتعلم منه تلك الألفاظ التي يستخدمها في حديثه، والأساليب التعبيرية التي تتردد على لسانه، مما يكون له الأثر في مرانه على الحديث والكتابة. ولهذا من الضروري أن تكون لغته في الفصل سليمة حتى يستقيم لسان التلميذ.

(٤) ومن أسباب ضعف التلاميذ التي يسهم المعلّم فيها عدم استغلاله لفرص التدريب على التعبير في بقية فروع اللغة العربية الأخرى، وعدم إفادته من الفرص المتاحة في بقية المواد الأخرى وفي مواقف الحياة المختلفة.

(٥) ومن المآخذ التي توجّه إلى المعلّمين في تعليم التعبير ولها أثرها في ضعف التلاميذ عدم اهتمامهم بتوليد الدافع، واقتناص الفرصة المناسبة، وتهيئة المجال والحوافز للكتابة.

(٦) هناك بعض الأسباب التي تعود إلى طريقة تعليم التعبير، فبعض المعلّمين يُلْزِمُ التلاميذَ بالحديث أو الكتابة في موضوع واحد يحدده لهم سلفًا ويفرضه عليهم.

التلميـــــــذ:

تلقي المظاهر المتقدمة الأضواء على الأسباب التي أدت إليها، ومن الممكن أن تتلمس هذه الأسباب في نواح ثلاث:قصور الزاد الفكري. وقصور الزاد اللغوي. وضعف المرانة على التعبير واكتساب قدراته ومهارته.

(أ) الزاد الفكري: يحتاج الطالبُ في تعبيره إلى رصيد من الأفكار يستمد منه ما يحتاج

إليه حين يتحدث أو يكتب، ومن أسباب ضحالة هذا الرصيد:

(١) أن التعليم اللغوي لم ينجح غالبًا في أن يغرس في الطلاب حب القراءة الذاتية، وهي أقوى معين للثروة الفكرية.

(٢) أنه لم يعودهم غالبًا الالتفات إلى هذه الثروة في الإذاعة والصحافة وسائر المصادر الثقافية، ولم يدربهم التدريب الحقيقي على التقاطها والاحتفاظ بها، واستدعائها عند الحاجة.

(٣) أنه كاد يحصر جهوده في إطار الامتحان والكتب المقررة، ولم يكد يمدها إلى الإطار الثقافي الرحيب ليفيد التلاميذ منه.

(ب) الزاد اللغوي: كما يحتاج الطلابُ إلى الزاد الفكري الملائم يحتاجون إلى الزاد اللغوي الذي يعبر عن الأفكار، ولكن التعليم اللغوي الذي يعبر عن الأفكار، يصطدم بمعوقات منها ما يأتي:

(١) ليس لهذا الزاد معجم خاص بكل مرحلة، يرجع إليه طلابها.

(٢) ما يقدم منه للطالب يقدم عفويًا، فقد يمر به لفظ لايحتاج إليه عشرات المرات، وقد يحتاج أشد الحاجة إلى ألفاظ لا تمر به إلا قليلاً أو لاتكاد تمر به.

(٣) كثيرًا ما تقدم إليه الألفاظ غامضة الدلالات مختلطة المعاني.

(٤) قلّما يدرب على اكتساب هذا الرصيد واستخدامه عند الحاجة.

(ج) المرانة على التعبير: تتحقق المرانة على التعبير وتثمر ثمرتها إذا تعهدها تدريب مستمر وموجه، ولكن هذا التدريب كثيرًا ما يتعثر أو ينحرف، ومن مظاهر ذلك:

(١) أنه لايتأتى في أكثر الأحيان للأنماط التعبيرية الوظيفية، حتى يتعرفها الطالب وحتى يتعلمها من خلال مواقفها الطبيعية.

(٢) أنه إن شجّع الطالبَ على الانطلاق في التعبير لم يعلمه كيف يعبر من الناحيتين الفكرية واللغوية، وإن عرض ذلك ففي فرص قليلة نادرة.

(٣) أنه لا يتوسع في فرص التعبير الكتابي إلا بقدر، وذلك لكي يتخفف من عبء التصحيح، والنتيجة الطبيعية لذلك كله أن الشعور بصعوبة التعبير يتضاعف؛ لأنه في ذاته ليس بالشيء السهل، ولأنه يصطدم بعوامل معوقة أو مضيعة بدلاً من أن تتاح له عوامل ترقى به، وتعمل على استهواء التلاميذ إليه، واجتذابهم نحوه.

ومن الأسباب أيضاً انصراف التلاميذ عن الاشتراك في ميادين النشاط اللغوي المختلفة الموجودة في المدرسة. ولعل أبرز لون من ألوان هذا النشاط اللغوي هو الجمعيات الأدبية، وتتمثل في جمعيات الصحافة المدرسية، والإذاعة والتمثيل والخطابة والمناظرات والمحاضرات وجماعة أصدقاء المكتبة، ونادي اللغة العربية وغير ذلك مما يبتكره المدرسون. وعدم مداومة

الاطلاع الحر على الصحف والمجلات والكتيبات التي تعالج ما يجد في حياتنا، مما يتصل بالشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية ونحوها. ومن الواجب أن تتكفل المكتبات المدرسية وحصص القراءة بعلاج هذه الناحية.

والعلاج يرجع في أكثر ما تقدم إلى المدرس الذي يحول السلبيات السابقة إلى إيجابيات بناءة، والذي يذكر دائما: أن قليلاً من الجهد التربوي أجدى كثيرًا من الجهود النمطية أو العفوية.

ثانيًا: مشكلة كتب التعبير:[١٦]

لمس بعض العاملين في الميدان اللغوي مشكلة ضعف الطلاب في التعبير، وحاولوا علاجه، ولكنهم لم يعالجوه بطريقه الطبيعي في أكثر الأحيان، فلم يُنمّوا الثروة الفكرية واللغوية والقدرات والمهارات التعبيرية تنمية صحيحة، بل عالجوه بأحد الطريقين:

(١) الأساليب المختارة يطعمون فيها موضوعات التعبير.

(٢) كتب الإنشاء ينصحون طلابهم بشرائها وحفظ ما يستطيعون من الأساليب المختارة بها.

وعلاج هذه المشكلة يتمثل في نبذ مثل هذه الكتب، وفي أن يغرس المعلّم في نفوس طلابه حب القراءة، ويربط موضوعات التعبير بها، ويحدد المادة القرائية التي يمكن أن يرجعوا إليها في هذه الموضوعات، ويوعيهم بالمفهوم الصحيح للتعبير، وما يعتمد عليه من ذاتية.

ثالثًا: إصلاح كراسات التعبير:[١٧]

هذه المشكلة من أعنف المشكلات الميدانية؛ فمن مقررات التربية اللغوية أن التعبير الكتابي قدرة لها مهاراتها ووظيفتها في حياة الطالب وفي حياة مجتمعه، ولابد من تنميتها عن طريق التدريب الكتابي، والإصلاح والتوجيه ومعاودة التدريب.

طرق تعليم التعبير:

ينبغي ألا يقتصر تعليم التعبير على حصة الإنشاء، بل تعليمه مسؤولية جميع معلّمي المدرسة، عن طريق تدريب التلاميذ على الكلام الشفوي المتصل في أثناء الحصص. ويسبق تعليم التعبير الشفوي التعبيرَ التحريريَ، بسهولته على التلميذ المبدئ، وهو بحكم الطبيعة أسبق في الوجود؛ فقد عرف الإنسان القديم لغةَ الحديث قبل أن يعرف لغة الكتابة. لذا كان

البدء بتعليم التعبير الشفوي الخطوة الطبيعية في التعبير، ثم يأتي بعد ذلك تعليم التعبير الكتابي.

(أ) طريقة تعليم التعبير الشفوي:

التعبير الشفوي هو المنطلق الأول للتدريب على التعبير بوجه عام ولابد للمدرّس من أن يتقيدَ ببعض المبادئ في هذا الدرس ومن هذه المبادئ:[١٨]

(١) أن يلتزمَ المدرّسُ الكلامَ باللغة العربية السليمة؛ لأن إيثار الفصحى في التدريس يهيئ للتلاميذ صورًا جيدة للمحاكاة، فتسلم عبارتهم، ويسمو أسلوبهم، ويتخلون رويدًا رويدًا عن كثير من صور العامية وتراكيبها.

(٢) أن يترك للتلاميذ حرية الانطلاق في التعبير والاسترسال في القول، فلا يقاطعونهم خلالها بالإصلاح، وإنما يكون الإرشاد والتوجيه بعد أن ينتهي الطالب من عبارته، فليس الغاية من دروس التعبير الشفوي أن تقضى في إرشادات وتوجيهات ممهدة لكتابة الموضوع التحريري، بل غايتها تعويد التلاميذ الانطلاق في التعبير على أكثر الحالات. ويحسن أن يكون الموضوع التحريري غير الموضوع الشفوي، كما يمكن أحياناً أن يعالج الموضوع شفويا قبل اللجوء إلى كتابته تحريريًا.

(٣) يمكن للمدرّس أن يستخدمَ في المرحلة الإعدادية طريقة الأسئلة في معالجة الموضوع شفويًا، على أن يتحرى في بعض أسئلته توجيه التلاميذ إلى الإجابات المطوّلة. وينبغي ترتيب الأسئلة ومسايرتها لنواحي الموضوع بحيث تتكفل كل مجموعة من الأسئلة بتوضيح إحدى نواحي الموضوع وتدريب التلاميذ على التعبير عنها، وبهذا نهيئ التلاميذ لتناول الموضوع فيما بعد تناولاً كليًا وربط نواحيه المختلفة.

(٤) ويستطيع المدرّس أن يعالج مختلف الموضوعات في التعبير الشفوي، فيمكن أن يدور الدرس حول قصة من القصص أو حول فكرة من الأفكار، أو أن يكونَ الدرسُ تعبيرًا حرًا يكون التلاميذ فيه أحرارًا في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها، أو غير ذلك من الموضوعات التي يجري فيها الحديث والمناقشة.

فإذا كان الموضوع قصة. والقصة من خير الوسائل للتدريس على التعبير؛ لأن الطلبة يميلون بفطرتهم إليها- أمكن اتباع المراحل الآتية:

خطوات الدرس:

(١) التمهيد: ويكون بحديث قصير، أو أسئلة تنتهي بمشكلة تتكفل القصة بحلها. ويمكن الاكتفاء بأن يقولَ المدرّس للتلاميذ: سأقص عليكم قصةً.

(٢) إلقاء القصة، مع التأني والوضوح، وتمثيل المعنى، ومراعاة المواقف المختلفة، وما تتطلبه من ألوان الأداء والتصوير والتمثيل، والمدرّسون يتفاوتون في براعة هذا الإلقاء، والناجح منهم من يأسر أسماع التلاميذ دون تكلف.

(٣) إلقاء طائفةٍ من الأسئلة مرتبةً على حسب مراحلِ القصة، بحيث لو فات تلميذًا سماع القصة من المدرس، يستطيعُ من تتبع هذه الأسئلة وإجاباتها أن يفهمَ القصة، وتدريب التلاميذ على تنويع الإجابات، وفي هذه المرحلة تظهر مهارة المدرّس ولباقته ولطف احتياله.

(٤) اختيار عنوان للقصة: فيطلب المدرّس من التلاميذ أن يختار كل منهم عنوانًا مناسبًا، ويناقشهم في العناوين التي يقترحونها ويثبت بعضها على السبورة مرقمةً، ثم يأخذ رأيهم فيها، عنوانًا بعد آخر، ويثبت أمام كل عنوان عدد الأصوات التي نالها، ثم ينتخب العنوان الذي فاز بأصوات أكثر، فيثبته أكثر، فيثبته على السبورة، ويمحو ما عداه.

(٥) أسئلة في التلاميذ بعضهم بعضًا: فيطلب المدرّس من التلاميذ أن يصوغوا أسئلة عن القصة، على أن يجيب بعضهم عنها، وللمدرس أن يشترك في هذه الإجابة. وهذه الخطوة مفيدة للتلاميذ إذ إنّها من الناحية النفسية تبدد من ذهن التلاميذ ذلك الوهم الخاطئ الذي يحملهم على الاعتقاد أن مهمة التلميذ أن يكونَ مسؤولاً دائمًا والمدرس هو السائل، كما أن فيها من الناحية اللغوية تدريبًا للتلاميذ على فن السؤال بجانب تدريبهم على الجواب.

(٦) التلخيص: فيطلب المدرّس إلى التلاميذ تلخيص القصة، بحيث يلخص كل تلميذ مرحلة منها.

(٧) التمثيل: إذا كانت القصة أو بعض أجزائها صالحة للتمثيل فللمدرس أن يكلّف بعض التلاميذ بأداءها تمثيلاً.

أما التعبير الحر:

فهو من الطرق المفيدة لتدريب التلاميذ على التعبير، وقد لوحظ أن التلاميذ ينشطون له ويُقْبِلُون عليه؛ لأنهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها. ويُعَدُّ هذا النوع من التعبير مقياسًا لصلة التلميذ بالحياة ومدى اطلاعه الحر، ومطالعاته في الكتب والصحف والمجلات، وما تترك مشاهداته في ذهنه من أفكار وملاحظات. كما أن هذا اللونَ من التعبير يلائم التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

أما خطوات هذا الدرس فهي:

(١) التمهيد: ويكون بأن يشرح المدرّس للتلاميذ ما يجب عمله في هذا الدرس،

ويساعدهم على اختيار الموضوعات، ويذكر لهم بعض الميادين التي يختارون منها الموضوعات: كالمشاهدات والحفلات والأخبار والحوادث اليومية والرياضة، وبعض المشكلات الاجتماعية والعامة، والرحلات، ونحو ذلك.

(٢) يستدعي المدرّس تلميذًا لإلقاء حديثه، ويحثّ زملاؤه أن يستمعوا إليه ويسجلوا بعض الملاحظات.

(٣) بعد أن ينتهي التلميذ من حديثه، يوجه إليه زملاؤه أسئلة فيما سمعوا منه، ويبدون ما يريدون من أوجه الملاحظات والنقد وهو يرد على أسئلتهم ويناقش ملاحظاتهم. وللمدرّس أن يشترك مع التلاميذ في الأسئلة والمناقشة ثم يستدعي تلميذًا آخر...وهكذا.

(٤) يشترك المدرّس في إلقاء بعض الأحاديث والأخبار والطرائق والأفكار ويوجه إليه التلاميذ ما يبدو لهم من الأسئلة، وهو يجيبهم، وهكذا إلى أن تنتهي الحصة.

(ب) التعبير الكتابي:[١٩]

التعبير الكتابي هو النوع السائد في المدارس، وهو يعتمد على كتابة الموضوعات، ونبين فيما يلي الخطوات التي يجدر بالمدرّس أن يسير على حسبها، وله أن يتصرف في هذه الخطوات إذا دعت الحاجة:

(١) التمهيد: ويكون بإثارة نشاط التلاميذ بالتحدث عن الموضوع والتشويق إليه.

(٢) كتابة الموضوع على السبورة، وتكليف تلميذ قراءته، وشرح ما فيه من مفردات غامضة أو تراكيب.

(٣) ترك فرصة للتلاميذ ليفكروا في الموضوع.

(٤) العرض:

(أ) تقسيم الموضوع المعطى إلى نقاطه الأساسية.

(ب) إلقاء بعض الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها، إذا كان كشف معالم الموضوع يقتضي إلقاء مثل هذه الأسئلة.

(ج) جمع الأفكار وتنسيق العناصر: ويكون بطلب التحدث في الموضوع أو في فكرة من أفكاره.

(٥) الربط والخاتمة:

(أ) بعد أن نستنبط العناصر من التلاميذ، يطلب إليهم أن يتناولوها جزئيًا أو كليًا بالحديث والشرح، ويصوب المدرّس لغتهم وأفكارهم.

(ب) يحسن أن يكونَ المدرّس قد اختار بعض الكتابة الرفيعة لتفتح أمامهم آفاق الكتابة

في الموضوع المعطى.

(ج) إذا سمح الوقت يستطيع المدرّس أن يطلبَ من التلاميذ أن يكتبوا في عنصر أو أكثر عناصر الموضوع ثم يستمع لبعض التلاميذ ويناقشهم فيما كتبوا من ناحية الفكرة والأسلوب.

(د) يطلب المدرّس من التلاميذ أن يكتبوا الموضوع على كراسات الإنشاء في دورهم ليجري بعدئذٍ تصحيحه.

ليست هناك طريقة واحدة يمكن الالتزام بها في تدريس التعبير الكتابي، والمهم أن تكونَ للمعلّم فلسفته الخاصة، والتي يراعي فيها اعتبارات مهمة منها: حرية الكتابة لدى الطلاب، والفروق الفردية بينهم، وإثارة الرغبة في التعبير من خلال مواقف حيوية تمس أهدافهم، وتقديم المجالات التعبيرية ومهاراته بحسب ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم.

ويذكر قدري لطفي[٢٠] أن المدرّسَ يستطيعُ أن يجد الفرصَ المتنوعة والكثيرة في النشاط اليومي للطلاب داخل المدرسة وخارجها.

(١) فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف وغير ذلك من الأماكن التي يزورها الطلاب.

(٢) والنشاط الرياضي والحفلات المدرسية واجتماعات الآباء وتوزيع الجوائز تتطلب كتابة الإعلانات والدعوات والبطاقات.

(٣) مجلات المدرسة ميدان للتعبير الكتابي عن الخبرات الشخصية، والمشاهدات المختلفة، ورواية الوقائع العديدة، وكتابة التهنئات وحكايات القصص والفكاهات والاعتذارات وتوجيه الشكوى والنقد وتحليل الشخصيات ووصف المباريات.

(٤) وتنسيق حجرات الدراسة والمكتبة يتطلب الكتابة تحت الرسوم والصور واللافتات وغيرها.

(٥) ومجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات، وتدوين محاضر الجلسات.

(٦) وكذا إنشاء مكتبة الفصل يهيئ الفرصة لتخليص القراءات المتنوعة.

الاتجاهات الحديثة في تعليم التعبير المكتوب:[٢١]

هناك اتجاهات ثلاثة في تعليم التعبير المكتوب- بغض النظر عن نوع التعبير- وهي:

(١) مدخل قواعد كتابة العبارة (٢) مدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ،(٣) مدخل تجزئ عملية الكتابة.

(١) مدخل قواعد كتابة العبارة:

يقوم هذا المدخل على افتراض وحيد أو مسلمة وحيدة مؤداها أن التمكن من قواعد اللغة، أي لغة يعين على التمكن من الكتابة على نحو أفضل وأعمق. ويسير تعليم الكتابة وفقًا لهذا الاتجاه حسب الخطوات الآتية:

(أ) كتابة جملة واحدة قصيرة، قد تكون اسمية أو فعلية.

(ب) كتابة جملة ثانية قصيرة، قد تكون كذلك اسمية أو فعلية.

(ج) دمج الجمل القصيرة في جمل أكبر باستعمال الروابط (حروف العطف أو الضمائر).

(د) دمج الجمل الأكبر في عبارات، ثم في فقرات.

(هـ) مراجعة تسلسل الأفكار، وترتيب الجمل المدمجة وفقًا لذلك التسلسل.

إن مدخل (قواعد كتابة العبارة) مدخل صحيح في ذاته، بيد أنه لا يصلح أن يكونَ أساسًا لتعليم الصغار الكتابة؛ لأنه يهدم إنتاجهم اللغة، ويعوق طلاقتهم في ذلك الإنتاج، بل إنه ينبغي ألا يكونَ مدخلاً في تعليم الكبار من التلاميذ الكتابة؛ لأنه سيقتل الإبداع اللغوي، والسهولة واليسر، والطبع في المكتوب، وإن كان هذا المدخل يصلح أن يدون برمته مرحلة من مراحل تعليم الكبار من التلاميذ الكتابة، على أن يكونَ مرحلة متأخرة من مراحل عدة تمثل في مجموعها تعليم الكتابة.

(٢) مدخل السير الذاتية، وجمهور التلاميذ:

والافتراضات التي يستند إليها هذا المدخل تتحدد في ثلاثة أمور نوردها فيما يأتي:

(أ) الكتابة عمل ذاتي شخصي، قبل أن يكونَ وظيفيًا ذا غرض، وكل عمل وظيفي لابد فيه من بصمة ذات تختلف من فرد إلى غيره.

(ب) الكتابة عملية متدرجة، ولا تحدث فجأة، ولا دفعة واحدة، وتكثر فيها المراجعات والتدخلات في كم المكتوب ونوعه ومساره.

(ج) الكتابة إنتاج لابد له من جمهور يستهلكه، ويقف منه موقفًا نقديًا وقيميا وانفعاليا بالرضا، أو بالسخط، أو بالتوسط بين هذا وذاك.

(٣) مدخل تجزئي عملية الكتابة:

ويقومُ هذا المدخل على افتراضات عدة يحسن عرضها فيما يأتي:

(أ) التعبير الكتابي كفاءة ظاهرة، تستند إلى كفاءة باطنة لدى الكاتب، فهذه الكفاءة الباطنة هي الأفكار مدى ووفرة وغنى، وعمقًا وتنوعًا، ورغبةً في إظهارها، وميلاً إلى عرضها، وأما الكفاءات الظاهرات فهي آليات الخط ومعايير جماله، وموازين دقته، ومهارات التفقير والتهميش، وعلامات الترقيم.

(ب) يعد المشروع في الكتابة نوعًا من فرض الفروض، ثم تكون بقية مراحل الكتابة

محاولة للتحقق من تلك الفروض التي يحملها ذهن الكاتب، وتجيء كافة الكفاءات متآزرة في تحقيق ذلك الغرض تدريجيا، لا دفعة واحدة، ويعين على هذا، قدرات العرض والترتيب والاتساق والانتقال من فكرة إلى أخرى، واستيفاء كافة جوانب الغرض حتى يكتملَ تحققه ذاتيًا من وجهة نظر الكاتب، وموضوعيًا من حيث عناصر اللغة، وقواعدها ومطالب الكتابة.

(ج) التعبير المكتوب نوع من البحوث مع اختلاف في العمق والدقة، ومن داخل البحث الواحد تتعدد المراحل التي يكتب فيها البحث، وتتعدد المهارات، مثل: وضوح العرض، وشمول البراهين وبروز فكرة البحث، والتحليل والاستقراء والمقدمات وما يلزمها من نتائج.

(د) التعبير المكتوب لا يتأتى دفعة واحدة، مهما يكن مستوى الكاتب وارتقاؤه في النضج العقلي والانفصالي، ومهما يكن مستواه في التمكن من فنيات الكتابة، ولكنه عمل متدرج متسلسل، يحفز الذكاء، وتوظف فيه كافة الخبرات من مختلف المجالات التي عرض لها الكاتب، ومن ثم فالتعبير الكتابي يكشف عن ثقافة الكاتب وتنوع خبراته، ومدى تمكنه من مهارات الكتابة والمهارات العقلية اللازمة لها.

الهوامش:

[1] منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين ١٣٨٨هـ-١٩٦٨م، ص٤.

[2] المرجع نفسه، ص٤١.

[3] منهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ص٣.

[4] المرجع نفسه، ص٣.

[5] أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ط٢، القاهرة، ١٩٧٤م- ١٣٩٢هـ، مادة (عبر).

[6] إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١م، ص١٨٧.

[7] وزارة المعارف، مناهج اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ص٥٢.

[8] الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، ط٢، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، ص١١٦-١١٧، وقورة، حسين سليمان، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط١، ١٩٨١م، دار المعارف، القاهرة، ص١٩٩-٢٠٠، وإبراهيم، عبد العليم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص١٤٦-١٤٧، وأحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ط٥، ١٩٨٦م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٢١٤-٢١٥، وظافر، إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٠٥-٢٠٦، وشحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م، ص٢٤٢-٢٤٣.

[9] ظافر، إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٠٧-٢٠٨.

[10] إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص١٥٠، وظافر، محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٠٨-٢٠٩.

[11] ظافر، محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٠٩-٢١٠، وشحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص٢٤٥.

[12] إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص١٤٧-١٤٨، وقورة، حسين سليمان، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ص٢٠٥-٢٠٧.

[13] المصدران السابقان، ١٤٩، و٢٠٥-٢٠٧.

[14] أحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ص٢٢٥ وما بعدها، وظافر، محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٢٦ ما بعدها.

[15] أحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ص٢٢٧-٢٢٨.

[16] ظافر، محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٣٨-٢٣٩.

[17] المرجع نفسه، ص٢٣٩.

[18] الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص١٢٠-١٢١، وإبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي العربية، ص١٥٨، وظافر، محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٣٦.

[19] الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص١٢٤-١٢٥، وظافر، محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، ص٢٤٤-٢٤٥.

[٢٠] لطفي، محمد قدري، اللغة العربية في السياسة التعليمية الجديدة، صحيفة التربية، السنة السادسة، العدد الثاني، ص٤٢-٤٣.

[٢١] برتشارد، لويس، تدريس التعبير الكتابي في الولايات المتحدة الإمريكية. منظمة اليونسكو، مجلة مستقبليات، المجلد الثالث، العدد الأول ١٩٨٣م، ص١٣٣-١٣٥، وعصر، حسني عبد الهادي، فنون اللغة العربية: تعليمها وتقويم تعلمها تحت الطبع، ويدور هذا المصدر في بعض أجزائه حول تعليم الأطفال الكتابة.

الإغناء اللغوي عند الطفل

د. أحمد بوعود
أكاديمية تطوان
المغرب

مقدمـــة:

بدءا أشير إلى أننا نتكلم عن الطفل العربي الذي تطبع شخصيته عدة مميزات تتداخل فيما بينها وتؤثر على حصيلته المعرفية والثقافية بشكل عام، وعلى حصيلته اللغوية بشكل أخص. هذه المميزات يمكن أن نجمعها تحت مسمى واحد هو "الحضارة العربية الإسلامية"، والتي تعني تراثا زاخرا ومتنوعا شمل مختلف ميادين العلم والمعرفة، كُتِب أساسا باللغة العربية، فضلا عن كون جانب مهم منه اهتم باللغة العربية نفسها، تقعيدا وبيانا وتطويرا واستثمارا... كل هذا يجعل للطفل المغربي جذورا ضاربة في العمق في اللغة العربية على امتداد التاريخ الطويل.

ثم إن الطفل العربي المسلم، اليوم، رغم التحول الذي وقع في الخطاب اللغوي الفصيح، ورغم العجمة التي حملتها رياح الغزو الثقافي، فإن أذنه لا زالت تتردد عليها خطابات لغوية فصيحة في مناسبات دورية، أبرزها خطبة الجمعة، وخطب المناسبات المختلفة، والأناشيد والأغاني، فضلا عما تبثه وسائل الإعلام السمعية والسمعية البصرية، رغم ما تعرفه من هفوات وقصور فادح في مجال اللغة العربية.

ولا ننس أن الطفل العربي المسلم منذ التحاقه بأول مقاعد الدراسة يبدأ في حفظ سور القرآن الكريم القصيرة المعجز ببيانه ولغته، وأناشيد كتبت بلغة عربية فصحى أو أقرب. وهذا كفيل بأن يربي أذنيه على لغة سليمة ويهيئه للإبداع فيها إن استمرت العناية به. لكن ما يحدث هو العكس، إذ يتعثر اكتسابه للغة العربية، وتقل حصيلته، أو تنعدم، فينشأ شابا لا لغة له، ومن ثم لا هوية له.

إن أمر اللغة العربية ليس بالأمر الذي يمكن تجاوزه، لما تحتله اللغة العربية من مكانة لدى الفرد بشكل عام، واللغة العربية لدى المسلم العربي بشكل خاص كما سنرى.

والمثير حقا هو أن المناهج الدراسية والبرامج التعليمية لا تلتفت إلى هذا الموضوع ولا تعيره أدنى اهتمام، بل تستمر في المسار نفسه، وكأن الحصيلة دائما مرضية ولا داعي إلى إعادة النظر فيها أو تطويرها. وهذا من غير شك مرتبط بالأزمة التي يعرفها واقع التعليم في

العالم العربي.

والملاحظ أن هناك كتابات / وصرخات لا بأس بها تخبر بخطر الحالة التي وصلتها اللغة العربية، لكن قل من يلتفت إلى العلاج وطريقته. بل إن الذي يلتفت إلى العلاج يحصره في إعداد معاجم أو تعريب علوم، أو غير ذلك مما يكون تتويجا للإصلاح والعلاج ليس إلا.

إن النهوض باللغة العربية يجب أن يبدأ من الطفل، بتربيته على لغة عربية سليمة تحفظ له هويته ويستعيد بها مقومات حضارته. وهذا يقتضي معرفة العوائق التي تعترض ذلك وسبل تجاوزها، وبحث طرق الإغناء والتنمية اللغوية لديه.

في هذا الموضوع سأعرض لأهم العوائق التي تعترض الاكتساب اللغوي عند الطفل، محاولا البحث عن الطرق لتجاوزها، وطرق إغناء لغة الطفل وتنميتها.

ملامح غربة اللغة العربية:

من خصائص القرآن الكريم نزوله بلسان عربي مبين عجز العرب عن الإتيان بمثله، ﴿وإن كنتم في ريب مما نزلنا على عبدنا فأتوا بسورة من ممثله. وادعوا شهداءكم من دون الله إن كنتم صادقين. فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا فاتقوا النار التي وقودها الناس والحجارة. أعدت للكافرين﴾ (سورة البقرة: ٢٢-٢٣). وهذا رفع من قيمة اللغة العربية التي كانت تعرف قبل نزول القرآن حالات من التدهور والجمود.

واليوم، من يتأمل واقع اللغة العربية، ليس في ذاتها ولكن في التعامل بها ومعها، لا تخرج ملاحظاته عن الآتي:

- أن اللغة العربية الفصحى أصبحت لغة النخبة العلمية التي تلقت تعليما شرعيا.
- أن اللغات الأجنبية (كالفرنسية والإنجليزية) تتبوأ مكانا مريحا في ميادين الإدارة والعلوم والتقنيات.
- أننا في دول التجزئة العربية لا نتكلم بلغة عربية فصيحة، وإنما نتكلم عاميات محشوة بكثير من الألفاظ لا أصل لها في اللغة العربية.

قد يبدو لكثيرين أن الأمر عادي جدا، ولا يهم بأي لغة نتحدث ما دمنا موجودين. لكن، أليست اللغات وجها لحضارات الأمم؟

إن هذا الوضع الذي تعيشه اللغة العربية ليس وليد العصر، بل هو من مخلفات الجمود الذي عاشه الفكر الإسلامي الركود الذي عرفته الحضارة الإسلامية عموما. وقد أشار ابن منظور رحمه الله (٧١١هـ) إلى هذا الفساد اللغوي المبكر الذي أصاب اللسان العربي حين

قال: "وأما بعد فإن الله سبحانه وتعالى قد كرم الإنسان وفضله بالنطق على سائر الحيوان، وشرف هذا اللسان العربي بالبيان على كل لسان وكفاه شرفا أنه به نزل القرآن، وأنه لغة أهل الجنان ... وهو المسؤول أن يعاملني فيه بالنية التي جمعته لأجلها، فإنني لم اقصد سوى حفظ أصول هذه اللغة النبوية وضبط فضلها، إذ عليها مدار أحكام الكتاب العزيز والسنة النبوية، ولأن العالم بغوامضها يعلم ما توافق فيه النية اللسان، ويخالف فيه اللسان النية، وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان، وصار النطق بالعربية من المعايب معدودا.

وتنافس الناس في تصانيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير للغة العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفخرون، وصنعته كما صنع نوح الفلك وقومه منه يسخرون، وسميته لسان العرب، أرجو من كرم الله تعالى أن يرفع قدر هذا الكتاب وينفع بعلومه الزاخرة، ويصل النفع به بتناقل العلماء له في الدنيا وبنطق أهل الجنة به في الآخرة.[1]

هذا ابن منظور ينبئنا عن فشو الفساد اللغوي في القرن الثامن الهجري، بل قد لا نبالغ إذا قلنا إن الفساد اللغوي العربي بدأ منذ وقت طويل، أي قبل ابن منظور رحمه الله بأربعة قرون. وفي القرون المتأخرة أصبحت اللغة هدفا للاستعمار، ليجد في أبناء الأمة من يتبنى رؤية الاستعمار ومنهجه في التعامل مع اللغة العربية. فهذا سلامة موسى: "يدعو إلى اصطناع العامية لغة أدب، والكتابة بالحروف اللاتينية، لأن هذه الكتابة تضمنا إلى مجموعة الأمم المتمدنة، وتكسبنا عقلية المتمدنين. فالمتعمق في اللغة الفصحى يشرب روح العرب ويعجب بأبطال بغداد، فنظره متجه أبدا نحو الشرق، وثقافته كلها عربية شرقية، مع أننا في كثير من الأحيان نحتاج إلى الاتجاه نحو الغرب، والثقافة تفرز الذوق والنزعة. وليس من مصلحة الأمة المصرية أن ينزع شبابها نحو الشرق..." وذلك لأن "العربية ليست لغة الديمقراطية والأتوموبيل والتلفزيون، بل لغة القرآن وتقاليد العرب".[2]

وأما طه حسين فيعلن أن "وحدة الدين واللغة لا تصلحان أساسا للوحدة السياسية ولا قواما لتكوين الدول".[3]

وفي الآونة الأخيرة .... لتحيا اللغة العربية.. يسقط سيبويه...

هذا على المستوى الفكري والنظري.

أما على المستوى العملي، فإن لغة الإدارة فهي اللغات الأجنبية. ولن نذهب بعيدا في إيراد الأمثلة. فصباح هذا اليوم الذي أكتب فيه هذه الصفحات جاءني مدير المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها ومعه رسالة وجهت إلينا نحن الأساتذة حول وفاة رئيس دولة الإمارات الشيخ

زايد بن سلطان آل نهيان رحمه الله، مكتوبة باللغة الفرنسية. تساءلت مدة طويلة: من كتب هذه الرسالة؟ أليس من أبناء هذا البلد؟ وإلى من توجه؟ ألم توجه إلى العرب؟ ...

أما لغة التكنولوجيا والإعلام فهي لغة أجنبية صرفة، وكأن اللغة العربية عاجزة عن أداء هذه الوظيفة...

ولن أبالغ إذا قلت إن الكلام عن غربة اللغة العربية يحتاج إلى دراسة بكاملها، وما أوردته هنا ليس سوى تذكير فقط حاولت به وضع القارئ في السياق العام للموضوع قبل الكلام عن عوائق الاكتساب اللغوي عند الطفل.

عوائق الاكتساب اللغوي عند الطفل:

تكاد الدراسات اللغوية الحديثة تجمع على قدرة الطفل على اكتساب اللغة، خصوصا لغته الأم، ومنذ وقت مبكر. ذلك أن مؤهلاته العقلية والإدراكية تكون عالية في سنواته الأولى. وقد أظهرت دراسة حديثة أن ٩٠ % من الأطفال يكونون على مستوى عال من الموهبة والذكاء حتى سن الخامسة، وهي سن تمدرسه. لكن بعد هذه السن تبدأ هذه القدرات تتقلص. وهذا يفسر دور التعليم في هذا التقلص، فتنخفض نسبة الموهوبين تدريجيا طيلة سنوات التمدرس.

وفيما يخص الطفل العربي عموما، وقد سبقت الإشارة إلى المميزات التي يمتاز بها، فإن كل الشروط لتعلمه اللغة العربية تبدو متوفرة، وحظوظه تبدو كبيرة مقارنة مع غيره من الأطفال. لكن، مع هذا هناك عوائق نعدد مظاهرها أهمها في:

١- صعوبات التعبير:

وهي عدم تمكن الطفل من التعبير، من غير أن يكون مصابا بعاهة جسدية كنقص في السمع، أو خلل عقلي، أو اضطراب نفسي. ويميز هذه الصعوبات:

- صعوبات في الفهم

وتتجلى في عدم قدرة الطفل على إدراك مضامين حوار أو نص أو جمل، رغم إدراكه لبعض الكلمات المكونة لها، إذ تكمن الصعوبة في إدراك التعابير المكونة لها، والسياق الذي تندرج فيه، وكذا الأفكار المكونة لها. ومن هنا لا يستطيع الطفل أن يتجاوب مع محاوريه فيشرد ذهنه ويتيه.

- صعوبات تكوين جمل سليمة واستعمال القواعد اللغوية استعمالا يوفي بالغرض

مثلا قد يستعمل الطفل في جمله فعلا متعديا دون أن يأتي له بالمفعول به. أو يكتفي بالمسند إليه دون المسند فيذكر الفاعل ولا يذكر المفعول به، أو المبتدأ دون الخبر. ويلاحظ هنا أن في أغلب الحالات يحضر المعنى لدى الطفل لكن يعبر عنه بتعبير ناقص.

- صعوبات تعميم القواعد والمفاهيم على حالات أخرى

من أهم ما تجدر الإشارة إليه هنا أن الطفل قد يدرك بعض القواعد والمفاهيم اللغوية، لكنه لا يستطيع استثمارها وتوظيفها في حالات أخرى، وإن كان قادرا على توظيفها في ملابسات الحالة التي قدمت له. مثلا قد يدرك أن الحال هو بيان لهيأة الفاعل انطلاقا من المثال الآتي:

خرجت من بيتنا مسرورا.

لكن الطفل قد لا يوظف ذلك إلا في نفس حالة الخروج، فيقول لنا مثلا: خرجت من المنزل حزينا، أو غاضبا، أو نشيطا، ويصعب عليه الخروج من دائرة الأمثلة المقدمة له.

- صعوبات التجريد

ويمكن التمثيل لها بعدم القدرة على استخلاص العناصر الأساس من مجموع معقد للوصول إلى مفهوم ما. ويبقى فهم العناصر المحسوسة أفضل عند الطفل ذي هذه الصعوبات.

- صعوبات استيعاب مفاهيم الظروف الزمانية والمكانية واستخدامها

ويمكن التمثيل لها بالمفاهيم البسيطة: أمام، خلف، يمين، شمال، قبل، بعد، فوق، تحت، بين... وتكثر هذه الصعوبات خصوصا في السنوات الأولى من تمدرس الطفل.

أما في السنوات المتقدمة، فالطفل يعبر عن الزمن دون الوفاء بمستلزمات ذلك بتصريف الفعل في الزمان المناسب، فيقول مثلا: بالأمس نقوم برحلة إلى الجبل.

- ضعف التركيز والتذكر

وترجع هذه إلى عدم قدرة الطفل على مسايرة روتين المادة المقدمة إليه. وتلاحظ عند الأطفال ذوي النشاط المفرط والحركة الكثيرة، وهؤلاء لا ينقصهم الذكاء بحال. وهؤلاء نجدهم أكثر نشاطا وتجاوبا في الأعمال التطبيقية.

- صعوبة الرواية.

وترجع هذه إلى كثرة الشرود الذي يصيب الطفل، وكذلك إلى عدم إشراكه في بناء الموضوع خطوة خطوة. وإذا كان الأمر بالنسبة للمواضيع المحسوسة والمعروفة (قصة واقعية) لا يطرح مشكلاً بالنسبة للمواضيع الخيالية والعلمية المجردة يبقى ذا صعوبة كبرى.

وللحكم على طفل ما بصعوبة التعبير يجب ملاحظة تأخر في التحصيل اللغوي بالصعوبات التي سبقت مقارنة مع من هم في سنه ومستواه.

والمشكل حقا في هذه الصعوبات هو أنها غير مبررة بتخلف عقلي أو خلل في الحواس والأعصاب، أو بمرض نفسي. ويعتقد البعض أن هذه الصعوبات ترجع إلى خلل في أداء الدماغ لوظائفه المختلفة. لكن ليس هناك ما يثبت هذه الاعتقاد.

٢- صعوبات القراءة:

وتتحدد صعوبات القراءة بتأخر زمني عن سن الطفل الحقيقي يتجاوز السنة بالنظر إلى مردود نشاطه في القراءة ومردود نشاط من هم في سنه ومستواه. ومعلوم أن هذه الصعوبات في القراءة تشكل عائقا أمام التقدم الدراسي للطفل. وهذه الصعوبات لا ترتبط بخلل في حواس الطفل أو عقله أو دماغه أو نفسيته...

إن صعوبات القراءة ترتبط بخلل في التحصيل الإملائي وطريقة كتابة الكلمات. لكن تمكن أن نجد تعثرا إملائيا لا يرتبط بصعوبات القراءة.

وتتجلى هذه الصعوبات القرائية في:

- استبدال حروف بحروف أخرى، فيقرأ مثلا حفل عوض فحل.

-إضافة حروف وحذف أخرى. ولاحظت أن أكثر الحروف إضافة حرف الواو، خصوصا عند بداية جملة ما.

- الخلط بين الحروف المتشابهة،

مثلا: ع وغ، فيقرأ عائب عوض غائب

ج وح وخ، فيقرأ دجان عوض دخان،

ت و ي، فيقرأ تسأل عوض يسأل...

-عجز الطفل عن تطبيق القواعد الإعرابية عند القراءة رغم إلمامه بها، فلا يجر مجرورا أو ينصب مفعولا ...

٣- مشكلات القراءة:

تتطلب القراءة مهارات عقلية، هي الإدراك، والتذكر، والفهم، والاستنتاج. وأي خلل يقع بين هذه المهارات فلن تؤدي القراءة وظيفتها. وأي تقصير في مهارة من هذه المهارات هو تحريف للقراءة عن مسارها الصحيح. وخطأ إن اعتبرنا أننا نعلم القراءة لذاتها، وإنما لوظائف معرفية أخرى سيأتي ذكرها.

وأود الإشارة هنا أنني فرقت بين الصعوبات والمشكلات لكون الأولى ترجع إلى الطفل، والثانية ترجع إلى مادة القراءة في حد ذاتها والقيم عليها وما يصاحب ذلك من مشاكل في التقديم.

وتتحدد هذه المشكلات في:

- تبدأ القراءة من تعليم النصوص انطلاقا من نطق الحروف نطقا سليما طبقا لمخارجها. والملاحظ أن حصة القراءة غالبا ما تقف عند هذا الحد، حيث يراعي المدرس

القراءة السليمة للنص المقروء، فتنقضي الحصة كلها في تصحيح نطق الحروف، وكيفية الوقوف عند علامات الوقف، وشكل الحروف الشكل اللازم... وتبقى مهارات القراءة السابق ذكرها، والتي ينبغي أن يتدرب عليها الطفل، غير ذات موضوع.

- تختار للطفل نصوص عديمة القيمة الفنية والأدبية، بل لا تحمل أدنى قيمة سوى كونها مجموعة من الكلمات لا مضمون ولا دلالة لها كما في النص الآتي:

- وإذا كانت نصوص القراءة، ونصوص اللغة العربية عموما، روعي في صياغتها قواعد هذا الفن وشروطه، فإن نصوص المواد الأخرى، كالاجتماعيات والرياضيات والنشاط العلمي تبدو فقيرة ولا تتوفر فيها شروط الصياغة الصحيحة، فيقع لدى الطفل القارئ شرخ كبير بين ما يدرسه في حصص اللغة العربية وبين باقي المواد. وأذكر أن الطفل في إحدى هذه المواد يجد صعوبة في استيعاب مضمون بعض النصوص كتبت بركاكة وإطناب، فضلا عن عدم مراعاة أبسط شروط القواعد اللغوية. فيتعثر فهمه للغة العربية ولا يستقيم فهمه لما يدرسه من قواعد.

٤- تأثير وسائل الإعلام:

لا يخفى على أحد ما للإعلام من تأثير على الفرد والمجتمع، في السلوك والأخلاق، وكذلك في اللغة إما اكتسابا أو تشويها.

وقد يتفق جميعنا على أن وسائل إعلامنا، مكتوبة ومسموعة ومسموعة مرئية، لا تتوفر على الزاد اللغوي الأصيل الذي يمكنها من أن تكون مفيدة وبناءة في هذا المجال. ومن يجلس يستمع لخبر ما أو يقرأ موضوعا في صحيفة ما فإنه يخرج بذخيرة لغوية مضطربة ومشوهة تقتضي جهودا لتقويمها. وإذا كانت هذه الوسائل تؤثر في الكبار وتشوه لغتهم التي اكتسبوها عن جد وكد، فكيف بالصغار؟

وأعرض عليكم عينة من حالات هذا التأثير من معاناة مدرس مع تلاميذه حيث يقول:

- كل يوم اثنين صباحا أكتب تاريخ اليوم، فيكتب التلاميذ في كراساتهم الاثنين بهمزة القطع، وأصححها، لكن في الاثنين القابل يتكرر الخطأ. وهذا في كل الكلمات المشابهة: الاجتماع، الاستقبال... وفي حصة القراءة تقرأ بالهمزة كما لو كانت مكتوبة بهمزة القطع.

وكان علي أن أقدم درسا يفرق بين همزتي القطع والوصل حتى أقلل من هذه الأخطاء. فالتلميذ يقرؤها كل يوم بالهمزة في الإعلانات والمكتوبات التي تعرض عليه، ويسمع من يقرؤها خطأ عليه كل يوم، فكيف يمكنك أن تمحوها من ذهنه بسرعة؟

- في قراءة الكلمات المبدوءة بـــ (ال)، وهذه معاناتها أشد، فالتلاميذ يقرؤون همزة

الألف ولو كانت الكلمات وسط الجملة. ونسبة التلاميذ الذين يقرؤون هكذا تفوق ٩٠ %! ومن يستمع لوسائل الإعلام يجد هذه الأخطاء بنسبة تدعو للخجل!

- من المعاناة أيضا التي لها علاقة بوسائل الإعلام نجد قاعدة ما يسمى بـ"أسكنها تنج". ويتضح هذا في حصة القراءة حيث يسكن التلاميذ آخر الكلمة المقروءة من غير وجود علامة للوقف، فيقرأ الطفل مثلا: إن سحالفْ كثيرَ كانت في جزيرَ من الجزر، عوض أن يقرأ: إن سحالفَ كثيرةً كانت في جزيرةٍ من الجزر.

والأمر نفسه يتكرر في حصة الشكل.

قد يبدو لدى البعض أن الربط بين هذه المشكلات ووسائل الإعلام مبالغ فيه، لكنها الحقيقة، ولا مفر منها.

تقويـــم الاكتساب اللغوي عند الطفل:

اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف. وهي مكتسبة لا يولد بها الإنسان. لكن له قدرة فطرية تساعده على "تكوين الفرضيات واستعمال قواعد خاصة يعدلها باستمرار إلى أن تشبه القواعد التي تحكم لغة الكبار"[٤].

واكتساب اللغة له أربعة جوانب لا يمكن أن يتم من دونها، هي: السمـــع، التحدث، القراءة، الكتابة. وقد لاحظنا أن العوائق كانت تمس أحد هذه الجوانب أو كلها. وأي تقويم لا بد وأن ينصب على هذه الجوانب، وإن اختلفت أشكالها.

وهناك معالم أساسية في التقويم، أذكر منها:

- التعرف على هذه العوائق وتسميتها من قبل المدرس. ويتم هذا من خلال ما يسمى بأدب الطفل (وهو كل ما كتب وأعد للطفل ليقرأه أو يسمعه) ومن خلال تمارين حوارية... والتعرف على هذه العوائق من شأنه أن يساعد على معرفة ما هو من اختصاص المدرس وما هو من اختصاص غيره كالأطباء النفسانيين وغيرهم.

- الاهتمام بهذه العوائق والنظر في مآلها وعدم غض الطرف لما لها من عواقب وخيمة على اكتساب اللغة عند الطفل. ومعلوم أن اللغة أداة للتواصل مع الأفراد ومظهر من مظاهر شخصية الفرد، وأي خلل فيها يعود على شخصيته بالسلب.

- إعداد أنشطة ووضعيات يضطر معها الطفل إلى البحث عن كلمات وتراكيب ملائمة تفي بالغرض. من هنا يتعلم الطفل اللغة ويقوم مكتسباته منها.

- عدم الحكم بالخطأ على إبداعات الطفل بحجة أنها لا تفي بالمطلوب، وإنما اعتبارها حلقة يمكن أن تتطور وتقوم مع الوقت. ويبدو دور المدرس هنا رئيسا حيث يمد الطفل

بمعايير التصويب والاختيار المناسب، دون الاكتفاء بمده ببعض الأساليب أو المقومات اللغوية.

- إعطاء فرص الممارسة اللغوية وحق الخطأ فيها، وتشجيعه وحفزه عوض قهره وزجره...

- توفير الظروف اللازمة لتعلم اللغة بإبعاد المشوشات، وتكوين الأستاذ المناسب والكفء، وتوفير الوسائل الضرورية للغة.

- الحرص على المزاوجة بين الصورة والكلمة، وبين الجملة والحركة، فالطفل يستوعب التعابير أكثر عندما تقرن بالحركة، وتنحت في ذهنه المعاني عندما ترتبط بالصور.

- التواصل بين الأسرة والمدرسة للمذاكرة حول العوائق والتعاون في تجاوزها.

- إصلاح الإعلام، بتكوين موظفيه تكوينا يراعي الحد الأدنى على الأقل من اللغة العربية، حتى لا يكون مصدرا للتشويه والإفساد اللغوي. وهذه مهمة الجهات المسؤولة عنه.

إن تقويم الاكتساب اللغوي عند الطفل لا يمكن أن يتم بإلقاء المسؤولية على جهة واحدة، المدرس مثلا، وإن كان هو المباشر لهذه العملية، وإنما ينبغي أن تشرك فيه جميع الجهات كما رأينا. وإن لم تكن عملية الاكتساب اللغوي هما وطنيا يقوم عليها المسؤولون فإن جميع المحاولات تبقى ثمارها غير مضمونة.

طرق الإغنـــاء والتنمية اللغوية عند الطفـــــل:

يتبادر هنا سؤال: لماذا الاهتمام بالإغناء اللغوي عند الطفل، وهو لا زال في سنوات التعلم الأولى؟ أقول: إن الاهتمام بالتنمية اللغوية عند الطفل هو إعداده لغد يكون فيه ذا كفاءة لغوية عالية. والاهتمام به منذ الصغر هو من باب التعلم في الصغر كالنقش على الحجر. ولا داعي للتذكير أن مواهبه وقابليته للتعلم وهي في سن صغرى أفضل منها وهو متقدم في السن. وكم هو جميل أن يكون همنا، مدرسين وآباء ومسؤولين، تنمية اللغة عند الطفل وإغناؤها. وكم هو أجمل أن نتعاون جميعا من أجل ذلك. إن حدث ذلك سنكون فعلا قادرين على استرجاع ما ضاع منا!

وأرى أن التنمية اللغوية عند الطفل لا بد لها من خمس لبنات:

اللبـــنة الأولى: تنمية القراءة لدى الطفل

مهما تكلمت عن قيمة القراءة وعددت فوائدها فلن أوفي حقها، وحسبي هنا ما قاله محمد عدنان سالم عندما تكلم عن أهداف القراءة فقال: "أقرأ لكي أكون إنسانا جديرا بالكرامة

الإنسانية".[٥] هذا بشكل عام.

وحتى لا أحيد عن جوهر موضوعنا فإن القراءة:

- أهم وسائل إتقان اللغة.
- عامل من عوامل فهم مكوناتها.
- تنمي التفكير.
- تساعد على تحليل الأفكار ومناقشتها.

ولكي تتحقق هذه الأهداف، وقبل ذلك، لكي ننمي القراءة لدى الطفل أقترح بعض الخطوات:

- وجود القدوة القارئ في البيت، أو في العائلة على الأقل. ولا ننسى أن الطفل يتعلم بالتقليد.
- إقناع الطفل بأننا أمة اقرأ، ولا ينبغي لأمة اقرأ أن لا تقرأ.
- القراءة للأطفال ولو حتى قبل سن التمدرس، لأن هذا يورث لديهم التهمم بالمقروء ويعودهم عليه، ويبث فيهم الشوق لمعرفة الجديد من الحكايات.
- وفي مرحلة التمدرس نطلب من الطفل أن يقرأ علينا قصة أو موضوعا في متناوله. فزيادة على المتعة التي يجدها في هذه القراءة فإنها تعوده على القراءة لمدة زمنية ليست باليسيرة.
- اصطحاب الأطفال إلى المكتبات والمعارض، وإهداء الكتب لهم في المناسبات وعندما نريد مكافأتهم.

اللبـــنة الثانية: استثمار قراءة الطفل

وهذه اللبنة ترتبط ارتباطا وثيقا بسابقتها، ولا بد منها حتى تؤدي تلك القراءة وظيفتها فتطور قدرات الطفل الذهنية واللغوية والتعبيرية، وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة على الطفل القارئ عند فراغه من القراءة، منها:

- ما هي فكرة الموضوع، أو القصة؟ حتى يكتسب القدرة على استخلاص الأفكار الأساس في نص ما، ووضع الخلاصات المناسبة.
- ما ذا يمكن أن تستنتج؟ وهذا من شأنه أن يعلم الطفل كيف يصل إلى مرامي النصوص وأبعادها.
- ما رأيك في فكرة النص؟ وهذا كفيل بأن يربي في الطفل حاسة النقد وتكوين شخصية فكرية مستقلة.

اللبـــنة الثالثة: إعادة النظر في أدب الطـــفل

ماذا يقرأ الطفل؟ هل تتوفر فيما يقرأ المواصفات الأدبية فعلا؟

يراد من أدب الطفل تحقيق مجموعة من الأهداف في مجالات مختلفة، منها:

- **تطوير ملكة القراءة لدى الطفل.**
- **القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة لتعودها على رؤيتها.**
- **اكتساب قاموس لغوي يعينه على التعبير بشكل أفضل.**
- **معرفة طرق استخدام الأساليب والتراكيب اللغوية.**

لكن أدب الطفل في الغالب الأعم لم يحقق إلا هدفا واحدا هو الهدف الترفيهي. أما القضايا الجوهرية كاللغة فهي نادرا ما يلتفت إليها. لأن هناك عوامل أخرى تتداخل في هذا الصنف الأدبي.

وهذه اللغة إما أن تتجاهل الطفل وما يناسب عمره وتفكيره ومتطلباته اللغوية فتخاطبه بلغة لا يفهمها، أو تنزل إلى مستوى هو إلى الدارجة أقرب دون أدنى المقومات الفنية اللغوية. وأظن أن لو كان من يكتب للطفل هو نفسه من يدرسه بالمدرسة لكان الأمر مغايرا وأفضل، لأن من يدرسه يكون أدرى بمعجمه اللغوي وبقدراته اللغوية وبمكامن الضعف والقوة فيها، فيقدم ما يناسب محققا المتعة والاستفادة في آن واحد.

اللبـــنة الرابعة: تشجيع الأطفال على الإبداع

يبدو الاهتمام بما ينتجه الطفل أمرا في غاية الأهمية، لما له من أبعاد وثمار لا تظهر آنيا. والنبيه حقا من لا يبخس إبداعات الأطفال حقها. فهذه الإبداعات بغض النظر عن مستواها فهي تعبر عن وجهة نظر الطفل تحتاج إلى التقويم والتوجيه بلطف وحكمة وذكاء، وتشجيع الطفل على المزيد لأن بإمكانه دائما أن يحقق الأفضل. ولو اعتنينا بالطفل في هذه السن المبكرة نستطيع أن ندخر كثيرا من الجهد في المستقبل في تعليم الأبناء والطلبة الذين لا يكونون على استعداد ذلك.

اللبـــنة الخامسة: إنشاء معجم لغوي خاص بالطفل

رأينا من قبل أن من يكتب للطفل بعيد عن معجمه اللغوي. وهذا مشترك بين جميع من يكتب للطفل داخل المغرب وخارجه. والطفل نفسه لا يجد لديه معجما مكتوبا يرجع إليه عند الحاجة، فيضطر إلى التعامل مع المعاجم التي تفوق مستواه. ومن ثم لا يتحقق له ذلك التراء اللغوي المطلوب.

وقد أنجزت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة ١٩٨٩ الرصيد اللغوي العربي لمراحل التعليم الابتدائي. ويشمل هذا الرصيد المفردات التي تضمها الكتب المدرسية بهذه المرحلة والمفردات التي يستعملها الطفل في التعبير الكتابي والشفوي. وقد قسم هذا المعجم إلى مجالات: جسم الإنسان، الحيوانات، الكون، الطبيعة، الأفعال، الأسماء...[٦] لكن الملاحظ لم يستفد منه الأطفال، فهو غير متداول بينهم.

يعتبر هذا الرصيد اللغوي العربي، المعجم، لبنة أساس في التنمية اللغوية عند الطفل، وبادرة ينبغي أن تتلوها مبادرات. فإذا كانت اللغة الفرنسية تُدرس ببلادنا وبأكثر من معجم في المراحل التعليمية الأولى، أو ليس هذا أولى باللغة العربية؟

للتذكير فقط

إن اللغة العربية اليوم تعاني من مخاطر متعددة، فاللغات الأجنبية تزاحم، والتكنولوجيا تزاحم، والعولمة تهاجم، فلا يليق بأهل الدار أن يبقوا سلبيين أمام كل هذا. وأتمنى أن يكون هذا المؤتمر لبنة أساس في البناء والتشييد وإعادة الاعتبار للغة العربية التي كرمها القرآن الكريم.

الهوامش:

---

[١] ابن منظور، مقدمة لسان العرب.

[٢] عقلة عرسان، الفصحى والعامية والحوار المسرحي، ص٩.

[٣] مستقبل الثقافة في مصر، ج١، ص١٦.

[٤] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة ٩، الكويت ١٩٧٨م.

[٥] محمد عدنان سالم، القراءة أولا ص٥٦، دار الفكر، دمشق ط٢، ١٩٩٤م.

[٦] انظر: الرصيد اللغوي العربي، ص٢٨ وما بعدها، المنظمة العرربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٩م.

رؤية الموت ودلالتها الحضارية عند غسان كنفاني من خلال رواياته: (رجال في الشمس. عائد إلى حيفا. ما تبقى لكم)

د. عاصم شحادة علي
د. عبد الوهاب زكريا
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تقديم

يشكل الموت في أدب غسان كنفاني[1] عالماً كثيفاً في رواياته وقصصه القصيرة، ويقف غسان كنفاني على رأس كتّاب الرواية العربية الفلسطينية، حيث قدم كل ما عنده من أجل قضية فلسطين الجريحة، وكان كل كيانه يهتز ولعاً بهذه القضية التي شغلت فكره وقلمه ومشاعره، بحيث أصبحت قضية فلسطين من أهم الموضوعات التي عالجها غسان كنفاني في سطور رواياته، وبسبب هذه القضية المقدسة (فلسطين)، لاقى غسان حتفه شهيداً لأجل فلسطين.

وكان عالم الموت عند غسان يقف شامخاً ومنفرداً وذلك حسب المرحلة التي كانت تمر فيها قضية فلسطين، وكان البعد الحضاري لديه حاضرا في تناوله لقضية الموت الذي يعبر عن نهاية الأحياء بإطار يشحن بالأبعاد الحضارية التي تواجه فيها الأمة العدو الذي اغتصب أرضها المقدسة، وجعلها تتميز بتراثها ضد الوجود المغتصب، وإعادة المقدسات التي تدفع الأمة نحو التقدم والعلو. وثمة إرهاصات لعالم الموت التي كانت تشحن غسان كنفاني في رواياته، حيث القصص القصيرة التي كان يكتبها عن فلسطين النضال والهزيمة، وتعبر عن الصراع الحضاري بين العدو الصهيوني وأدبياته ، وبين الحضارة الإسلامية بأبعادها الفكرية والثقافية والدينية. ففي المجموعة القصصية الأولى لغسان كنفاني (موت سرير رقم ١٢) تنبثق رؤيته للموت الذي أصبح معادلاً للبطولة التي تعبق بها الذكرى التي أتته وهو بعيد عن قريته.[2]

وفي قصته (شيء لا يذهب) يتذكر موقف ليلى التي كانت أشجع منه، مما جعله يشعر بالخجل الشديد أمام هذا التحدي الخارق لليلى التي رأت أن تقدم كل شيء من أجل دفاعها عن حيفا، وفي ظل إحساسه بهذا الخجل في عالم الذكريات وعالم الاغتراب، تبرز لديه شواهد القبور المغروسة في التراب كالقدر، باردة وقاسية، ولا تذبل أبداً.[٣]

وتبدأ معاناة غسان كنفاني شهيد فلسطين من خلال ذكرياته للمآسي والآلام التي تصيب أبناء فلسطين من أحبابه وأصدقائه الذين يرى نفسه جزءاً منهم في خضم الصراع مع المحتل، ومع الحياة، ومع الذكريات، فصديقه إبراهيم الذي تذكره بعد اثنتي عشرة سنة من موته جعله يعيش الآلام والمخاض الذي جعله يشعر بالضغط، وجعله ينسى أن يضع زهرة الحنون على قبره، مما جعل ذلك كابوساً يضغطه، وجعله يعيش في عالم الذكريات المهزومة، تلك الذكريات التي جعلته ينظر إلى الموت وتغوره في أعماق الأرض (القبر)، وتفتته على أنه تفتت لذكرياته معه في عالم الاغتراب والانهزام، وهذا جعله ينسى ملامح إبراهيم الصديق، وعيونه، ولم يبق من إبراهيم سوى جسده الجامد ذكرى في ذهن غسان، وهذه الذكريات هي التي جعلت غسان ينتقل إلى عالم الحقيقة المرة، التي لا تفتأ ترافقه بالهزيمة والذل، ومع عالم الهزيمة يتبدل عالم الموت عند غسان، ويتحول الموت حالة معيشة يعيشها لحظة بلحظة.

وقد تتشكل ظاهرة الموت عند الروائي في أطر مختلفة تتصل بدلالات فكرية تقتضيها طبيعة الحدث، وتعبر عنها الرواية في سياق فني خاصٍ بها. فالموت قد يكون بإطار الموت الطبيعي وهو (الوفاة) بحيث تموت الشخصية حتف أنفها، وقد يكون الموت بسبب القتل، أو بسبب الانتحار، وقد يكون الموت مخاضاً عسراً لولادة جديدة. في ضوء هذه الحياة المختلفة والمتعددة الألوان، أصبح الموت عند غسان كنفاني بعد عالم الذكريات تعبيراً عن اليأس أو عن خطأ الاتجاه.[٤]

ففي قصة (كعك على الرصيف) يحاول غسان كنفاني أن يعبر عن شعور هؤلاء الأطفال الذين أصابهم الذل في الحياة عندما يخفي كل فرد الحقيقة، فالأب يقول بأن صغيره قد مات، وذلك لكي لا يقول إنه: مجنون يسير في الشوارع دون وعي. والأم تقول: لم يمت صغيرها حتى لا يعرف هذا السرّ أحد، فيضطر أبوه إلى دفع رسوم الدفن وهو غير قادر على دفعها لفقره، وهذا نوع من أنواع الموت التلفيقي الذي يدعيه بعضهم لإخفاء حقيقة ما، ثم يبرز الموت الحقيقي حين يقول شقيقه بأن المصعد قد قطع رأسه فمات، لتظهر المأساة والحزن في هذا الموت المجاني البارز.[٥]

ويبلغ هذا الموت المجاني ذروته عند غسان كنفاني في قصة بعنوان (لؤلؤ في الطريق)

وذلك حين ينظر سعد نظرة محدقة إلى لؤلؤة كان يعرضها بائع المحار في الكويت، وذلك حينما اتخذ سعد قراراً بالعودة إلى بلده حيث يقيم، ولكنه حاول أن يغامر، "وفجأة التمع في العينين الملهوفتين بريق راعب ... كان يحدق في المحارة، وكنت أحدق في وجهه، ثمّ وقبل أن أدرك شيئاً، سقط سعد الدين على وجهه في الوحل، وعندما حاولت رفعه، وجدته ميتاً".

فيؤكد غسان كنفاني في هذه القصة أن الهزيمة تؤدي دائماً إلى عالم الموت سواء أكان باب الأمل مفتوحاً أمام صاحبه أم مغلقاً، فليس ثمة من يعرف لماذا مات سعد، هل مات فرحاً باللؤلؤة أم أنه مات غماً لفراغ المحارة من اللؤلؤة، فالهزيمة هنا عند سعد اكتملت بموته.

ثم يبين غسان في قصة (الأفق وراء البوابة) أن الموت حاجز نفساني تجاه الاتصال بين الفلسطينيين داخل فلسطين وخارجها، فالشاب الذي أخفى موت أخته خارج فلسطين عن أمه داخل فلسطين المحتلة لا يستطيع الذهاب لرؤية أمه عبر بوابة (مندلبوم) في القدس، وهو لا يمكث في القدس حين دخلها إلا لفترة وجيزة لم يقابل فيها أمه وذلك لأنه لا يستطيع إخبارها عن وفاة ابنتها وهي أخته إلا حين صارحها بالحقيقة المرة.

بعد ذلك عالج غسان كنفاني الموت وظلاله في عالم الهزيمة في روايته المشهورة (رجال في الشمس) وهي ما سنتناوله في دراستنا، ثم نتناول رواية (ما تبقى لكم) و (عائد إلى حيفا) لنحدد كيفية معالجته للموت في ظلال الهزيمة.

دلالة الموت في روايات غسان كنفاني

١. رواية (رجال في الشمس):[٦]

حاول غسان كنفاني في هذه الرواية تقديم واقعٍ ثوري، وذلك من خلال صراع قهري بين عدو مُغْتَصِب (بكسر الصاد) وشعب مغتصَب (بفتح الصاد)، وحاول كنفاني أن يدين هذا الوقع ويعريه بكل الأساليب. وقد سيطرت النـــزعة السوداوية على جوّ هذه الرواية، والتي استمدت أهم مقوماتها من المأساة التي أصاب هذه القضية، وما ارتبط بها من العجز والضعف والفشل. فهو (أي غسان) يدين الفردية التي يراد لها أن تكون في الإنسان الفلسطيني، وهو يدين أيضاً القيادة الفلسطينية القديمة التي تحولت إلى أداة في يد الرجعية والإمبريالية العميلة، وهو يرفض أسلوب التفاوض الذي لا يوصل الشعب الفلسطيني إلى أهدافه؛ وذلك لأن المتفاوض لا يتفاوض إلا لتحقيق المصلحة الشخصية كما فعل (أبو الخيزران) سائق عربة الموت حيث كان يتفاوض لمصلحته هو أولاً وقبل كل شيء، والذي بقي حياً، على الرغم من فقدانه للرجولة، بينما إخوانه الثلاثة الذين أدخلهم عربته نسيهم يموتون. وغسان يدين هؤلاء

الثلاثة، لأنهم فكروا في ترك الديار، والهجرة، والخروج عن الوطن. ويرى غسان كنفاني بأن الأرض هي التي تحمي الفلسطيني وتحنو عليه، وتزوده بقوة هائلة، في ظل ظروف العراء، وقسوة الطبيعة، وظلم البشر. فهو بذلك يعطي الأرض بعداً نفسانياً؛ فهي التي تحرك الشعور والشخوص، وتقف إلى جوار الشعب الفلسطيني في الصراع مع العدو اليهودي، وهي التي تشدّ الفلسطيني وتربطه به، لذلك فإن التخلي عن فلسطين يعني عند غسان الموت نفسه، ويؤكد غسان ذلك بأن العدو اليهودي الجاثم على صدر فلسطين ما كان لينتصر لو تمسك الفلسطينيون بالأرض وتشبثوا بها.

ففي رواية (رجال في الشمس) أربعة من الفلسطينيين، ثلاثة منهم يرغبون بالتسلل من الأردن إلى الكويت وذلك عن طريق العراق، والرابع يحاول مساعدتهم، أو بيعهم! مقابل بعض المال. ويرمز كل واحدٍ من هؤلاء الرجال الثلاثة إلى جيل يكشف عن الموقف، وعن القطاع الاجتماعي.

تناول غسان كنفاني من الجيل الأول الذي شهد حرب ١٩٤٨ شخصيتين وهما: (أبو قيس)، و(أبو خيزران). وكلاهما عاش في فلسطين قبل النكبة. وكلاهما ــ أيضاً ــ فقد الأرض والوطن، ولكن لكل واحدٍ منهما تجربته الخاصة التي تشكلت منها موقفه، ومن ثَمّ تشكلت القيمة الرمزية.

فأبو قيس العجوز، الفلاح، كانت له أرض كلما تنفس رائحتها وهو مستلقٍ فوقها، خيّل إليه أنه يتنسم شَعْر زوجه حين تخرج من الحمام وقد اغتسلت بالماء البارد ــ كما يقول غسان.

وحين فقد هذا العجوز الأرض تحمّل سنوات الفقر والحاجة التي توالت عليه، على أمل العودة إلى الأرض والوطن السليب.

ولكنّ هذا الانتظار يطول، والفقر يشتدّ، والحاجة تلح، فلا يرى بداً من الهجرة في رحلة مجهولة إلى أرض غريبة سعياً وراء الرزق. أما أبو الخيزران، وإن كان ينتمي إلى جيل أبي قيس، هذا الجيل الذي أحسّ وذاق بمرارة أن يفقد الإنسان أرضه، إلا أن خسارته كانت أشدّ من خسارة أبي قيس، فهو (أبو الخيزران) فقد رجولته جراء إصابته بقنبلة (مورتر) في هجوم يهودي، وهو من ذلك اليوم، ورغم مرور عشر سنوات على إصابته، وهو يعيش هذا الذل ــ كما يقول غسان ــ يوماً وراء يوم، وساعة إثر ساعة، عشر سنوات طوال، وهو يحاول أن يقلل الأمور، لكن أية أمور؟ أن يعترف ببساطة بأنه قد ضيع رجولته في سبيل الوطن؟ وما النفع؟ لقد ضاعت رجولته، وضاع الوطن.

أضاف غسان كنفاني إلى هاتين الشخصيتين اللتين تمثلان جيل الهزيمة الأولى،

شخصيتين أخريين تمثلان الجيل الثاني والثالث: أسعد ممثلاً للجيل الثاني، ومروان لتمثيل الجيل الثالث. فأسعد عنده من المشاكل الخاصة، ما يضطره إلى السعي لتوفير المال اللازم، وهو متهم من نظام الحكم في الأردن بأنه متآمر على النظام، فمصيره الموت في الأردن إن بقي فيها، ولم يدر ــ أيضاً ــ بأن الخروج والفرار موت بوجه آخر.

أما مروان فيمثل الجيل الثالث، فهو لم يتجاوز الخامس عشر عاماً من عمره، أي أنه من جيل النكبة التي أصابت الشعب الفلسطيني عام ١٩٦٧م. فهو بحاجة كما يقول أحمد مطر: إلى من يرعاه، وينفق على تعليمه، وكافة شؤون حياته، إلا أنه في ظروف النكبة التي مرت على الفلسطينيين، انقلبت كافة موازين الحياة، وأصبح المطلوب من الأطفال أن يكونوا رجالاً لمواجهة متطلبات المأساة. ومروان هذا له مشاكل أخرى على مستوى الحدث من ناحية اجتماعية، فله أخ (شقيق) يعمل بالكويت، أوقف مساعدته للأسرة، وأبوه طلّق أمه وتزوج من ثانية لها بيت من ثلاث غرف، ولهذا يجد مروان الصغير نفسه مسؤولاً عن أمه التي خانها زوجها وتركها وحيدة بلا معيل، وأراد أن يعوض أمه عن خيبة أملها بولدها الكبير الذي أوقف المساعدة للأسرة.

ففي هذه الأحداث أراد غسان كنفاني أن يجعل من ظروف الرجال الثلاثة القاسية سبباً رئيساً من أجل الرحيل والهرب، وترك الديار، والسعي وراء الرزق لسد الحاجة الملحة، وفي أثناء رحلة الهروب هذه، يأخذهم أبو خيزران، ويتفق معهم على أن يختبئوا داخل خزان الماء الفارغ للشاحنة التي يقودها لواحدٍ من ذوي النفوذ، وعندما وصل بهم إلى المكان المأمون، كان الثلاثة جثثاً هامدة، فألقى جثامينهم قرب أكوام القمامة خارج المدينة النائمة، بعد استيلائه على ما كان معهم من نقود ومتاع. وعندما هم أبو خيزران بالصعود إلى الشاحنة عائداً "تفجرت فكرة مفاجئة في رأسه، أراد أن يطردها، ولكنها بقيت هناك كبيرة، مدوية، ضخمة لا تتزعزع ولا تتوارى. وفجأة لم يعد بوسعه أن يكبحها، فانزلقت من رأسه، وتدحرجت على لسانه ... لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا؟ لماذا؟".

لقد حاصر الموت الرجال الثلاثة في الخارج والداخل وذلك بسبب الرغبة الملحة في الفرار وترك الوطن يئن، حيث أصبح هذا الفرار موتاً يطل عليهم من الشمس الحارقة والتي حاصرتهم داخل الخزان (صهريج الماء) يموتون ببطء، للهيبها ولسعها وسط الصحراء الواسعة.

لقد أراد هؤلاء الرجال البحث عن الحياة الهادئة المطمئنة، تاركين وراء ظهورهم قضيتهم، ولما كان الفرار هو الهروب أصبح هذا الهروب أو الفرار موتاً باعه إليهم أبو الخيزران الفلسطيني، الذي خدعهم، واستغل حاجتهم للمال، فقبلوا بإرادتهم وبوعيهم.

وقد أراد غسان من جعله أبي الخيزران حياً لم يمت، ليحقق هدفاً يتمثل في تجسيده للأزمة التي لا تزال باقية حية، مهما بلغت المأساة ذروتها، ممثلة في مشكلة العقم وفقدان الذكورة، فهو نفسه أبو الخيزران الذي يصرخ في نهاية الرواية (لماذا لم يدقوا باب الخزان؟!).

وربما أراد كنفاني من إبقاء أبي الخيزران حياً، أن يوجد الأمل الكبير لرجال تحت الشمس القادمين بأنهم لا يحتاجون إلى عربة الموت والفرار والهروب الكبير، وذلك لأنهم ــ يقصد الفلسطينيين ــ سوف يعرفون الحياة الحقيقية، وهي دلالة تحمل في ظلالها التفاؤل والأمل البارق، يحييها أبو الخيزران، إذ إن أبا الخيزران تجسيد حي للفلسطيني المنكوب المصلوب كل يوم، بعيداً عن جذوره ووطنه. والذي كان يتصور بأن خلاصه في البحث عن المال في بلد النفط والثروة والغنى، أو في تغيير جنسيته، لكنه لن يستطيع تغيير أصله وفصله وحسبه ونسبه؛ حتى ولو اجتثت أعضاء ذكورته ــ دلالة عن العقم، فهو ــ دائماً ــ الفلسطيني المطارد والباحث عن خلاصه في بلاد الغربة القاتلة، وهي الكويت وصحراؤها القيضة.

فالأمل الذي ينتهي بالموت أمل كاذب، لأنه يستحيل إيجاد مخرج من خلال القبول بواقع الهزيمة والتسليم به، فكأن غسان كنفاني يريد أن يقول: إن خلاص (أبو الخيزران) من شقاء البحث عن الخلاص، بعد مرور عشر سنوات على نكبة فلسطين، ليس بهذه الوسائل التي توهم بها الرجال الثلاثة مع أبي الخيزران، والذين ماتوا رغم أنفهم لأنهم قرروا الرحيل والفرار والهرب، وهو ضرب من الموت لا يترك آثاره على الرواية أو أحداثها.

٢. رواية (ما تبقى لكم):[٧]

بعد تجربة غسان كنفاني في (رجال في الشمس)، وبعد تعريته للواقع الاجتماعي وإدانته، ووضع غسان أمام الواقع هذه الحقيقة التي عراها: "إن من يفر بعيداً عن الأرض يجد الموت". وكانوا (الفارون) يعتقدون بأن الفرار سيجلب لهم الاستقرار، فإذا هو يستحضر لهم الموت دون فائدة على المستويين الخاص والعام. بعكس الفرار تجاه الأرض والموت لأجلها، حيث إن الفرار إلى الأرض والوطن والموت لأجله، جعل الشرفاء والمخلصين يسعون بكل إصرار إلى تحقيق معنى الحياة المشرقة الحقيقية، وهذا ما حاول أن يقدمه غسان كنفاني في رواياته ومنها (ما تبقى لكم).

تدور أحداث هذه القصة حول شاب يسكن مع أخته في غزة واسمه (حامد)، وكانت أخته قد لجأت معه إلى غزة بعد سقوط يافا بيد اليهود الإرهابيين. وبعد أن قتل أبوهما في المعركة،

وانفصلت أمّهما عنهما، مضطرة للعيش في الأردن، تدخل مريم الأختُ صاحبة الثلاثين من العمر ولم تتزوج، فتقع في المحظور الشرعي، وتقيم علاقة حرام (جنسية) مع رجل اسمه زكريا فتحمل منه، مما يضطر أخوها حامد أن يوافق على زواجها منه، مع أنه يحتقر زكريا لأنه من الخونة والعملاء الذين وشوا على أحد الوطنيين من الزملاء لليهود المجرمين، مع أنه ــ أيضاً ــ متزوج إحدى صديقات مريم، وله أطفال عدة منها. ثمّ قرر حامد الرحيل إلى الأردن، وترك أخته مع زوجها في غزة، حيث يعبر الحدود خلسة إلى الأردن لرؤية أمه حيث تسكن، وعند عودته في الطريق عبر الأراضي المحتلة، يلتقي بيهودي، ويجرده من سلاحه، ويوثق يديه، ثم يجلس بمواجهته طوال تلك الليلة إلى أن تشرق الشمس. ثم يصف كنفاني الصحراء التي تلفح فيها الشمس، وهي العنصر الصامت والمراقب أبداً. ثم يصف كنفاني جو الكابوس الذي يعم القصة كلها، والمجمّعة داخل لحظة واحدة من الزمن، فيكشف أحداثها ضوء كشاف يدور على محوره باسطاً نوره الرمادي الباهت في حلقة كاملة، حيث نشاهد من خلال هذا النور الضعيف الباهت شخصيات القصة الثلاث: حامد وشقيقته مريم وزوجها يتصارعون في مستنقع من الوحل، تغوص أقدامهم فيه، وتتلوث أجسامهم به، فحامد يرتبط مصيره بأسيره، مريم ترفض طلب زوجها زكريا إجهاض الجنين في بطنها، فتتناول سكيناً تطعنه به في عانته، ويصف غسان المنظر الذي يصور لنا كيفية غوص النصل في عانة زكريا، ومحاولته إخراج النصل، ثم موته بعد ذلك، عندما انتفض، وتساقط، وتكوم بين قدمي الطاولة.

فتجربة اللجوء بعد ضياع الوطن، والحياة داخل المعسكرات، في إطار عالم شديد البؤس والقسوة، يتجاوز حدّ اليأس إلى الانتحار، صورها غسان في هذه الرواية تصويراً رائعاً ومعبراً، حيث سخر إمكاناته الفنية واللغوية وتجاربه الحياتية، وحكايات أبناء شعبه الفلسطيني الذين يرزحون تحت ظلال هذه الحياة القاسية التي لا توصف، كما أن وحدة المكان والزمان، قد ساعداه على أن يوحد بينهما وبين الشخصيات والأحداث، في لحن واحد، وخط مستقيم يثير فينا الحزن والقتامة لأنه واقعي يعبّر عن المأساة التي يعانيها الشعب الفلسطيني، ولأن شكل هذه المعاناة وأبعادها وعمقها الغائر، تبدو لقتامتها، أشد وطأة من وقع الحسام، وأبلغ ألماً من حد السكين، ثم يتناول غسان كنفاني فضلاً عن هذا العالم المأساوي الذي يعيشه الشعب، اختياراتٍ من عالم خارجي تبدو مظاهره وصوره، ظلالاً أكثر مأساوية، فالخراب والركام والتدمير يحيط بمعسكرات اللجوء، والقيم فيها مهددة، والأمل فيها معدوم. فمثلاً نجد أن أختاً تفرط بشرفها، وصديقاً يخون صديقه، ومناضل يسقط في ساحة الخيانة، وأب يكره ابنه يريد التخلص منه، وإذاعات تنقل أخبار اللاجئين، وتذيع رسائلهم إلى ذويهم الممزقين

والمنتشرين تحت كل كوكب، وزوج يخون زوجه، وله منها خمسة أولاد، وأب يقتل في الطريق، ويحمل ملفوفاً بمعطفين ملوثين، والناس كأنهم في يوم الحشر يطوفون في موج داكن من الصراخ في فراغ أسود بلا نهاية، فما الذي تبقى لكم أيها الفلسطينيون التعساء؟! بقايا الأخشاب المحترقة تصنعون منها أكواخ لجوئكم الذليل؟!

وهذا يمثل عالم ما قبل حزيران (يونيو) ١٩٦٧م، ففي أعمال غسان كنفاني كما لوحظ يتضح الواقع ببشاعته المريرة، واقعاً محملاً بالعار والذل من جانب، والاضطهاد والضياع من جانب آخر، وفي وسط ذلك يظهر البطل الإيجابي ضمن إطار الواقع، متحركاً ضمن الجماعة التي من ثمّ تسعى جاهدة إلى تحويل هذا الواقع إلى عمل ثوري مؤثر وإيجابي.

وضمن هذا الإطار، فلا بد لغسان كنفاني أن يمرّ بمرحلة تطهير ليتخلص من المعوقات الذاتية، ولذلك أراد غسان أن يؤكد أنّ مريم في هذه الرواية غرست سكينها في أحشاء زكريا خائن القضية التي باعها، ويريد الآن بخيانته إجهاضها وحرمانها من النبت الجديد الذي تعده للمستقبل، فدفعت به إلى الحائط فتكوم على الأرض بعد أن لاقى المصير الذي ينتظر الجندي اليهودي، وقد جرده حامد ــ الذي كان هارباً إلى الأردن ــ من سلاحه، ونصل السكين اللامع يقف حائلاً بين الجندي وحامد.

فهذه الرواية تؤكد ضرورة التطهير من السلبيات الذاتية التي تمثلت في شخصية زكريا خائن قضية فلسطين، وذلك لأن الخطورة في هذه السلبيات (الخيانة) أنها تشكل خطورة موازية لخطورة العدو اليهودي، لذلك برز البطل الإيجابي الجديد، معبراً عن حقه في العودة، كما في عودة حامد إلى أمه، ومعبراً ــ أيضاً ــ عن حقه في حماية مستقبله، كما دافعت مريم عن جنينها الذي سيولد من جديد. ولذلك أراد مريم وحامد أن يحققا معنى الحياة الشريفة بالنضال، ومشاكسة العدو، لذلك نجد غسان قد غاص في كل ما هو واقعي وصادق، ومحرض، وقد حدد موقفه، وأدّى دوره الذي لم يتخل عنه قط، فقد وفق في الوصول إلى قارئه، وفي إقناعه، وضمان الانحياز لغسان، وذلك بهذا الفن الناضج، وبهذا المضمون الثوري الواقعي.

٣. رواية (عائد إلى حيفا):[٨]

في هذه الرواية يكشف لنا غسان كنفاني عن المعانة التي يعانيها الفلسطينيون بعد احتلال فلسطين على أيدي اليهود الغزاة عام ١٩٦٧م، عام النكسة. فقد أوحت لهذه الرواية حركة المهاجرين الذين أخرجوا من ديارهم عام ١٩٤٨ وهو عام (النكبة)، حيث سمحت لهم سلطات الاحتلال اليهودي الصهيوني، بأن يجوبوا الأرض التي اغتصبت منهم، وذلك بعد

عشرين عاماً من تركها، فعادوا يزورون مدنهم وبيوتهم، وهم يتَوَقون شوقاً وولعاً في البقاء.

وتدور أحداث هذه الرواية القصيرة حول عودة سعيد هو وزوجته إلى بلدته حيفا، حين فتح العدو اليهودي المحتل لفلسطين الحدود بين الضفة الغربية وبين فلسطين المحتلة عقب حرب ١٩٦٧م، يدفعهما حنين إلى الموطن القديم، ويدفعهما الحنين ــ أكثر ــ إلى البحث عن أثر ابنهما البكر خلدون، الذي فقداه رضيعاً لم يتجاوز عمره خمسة شهور هناك، عندما أجبرا على تركه في المنزل هناك أثناء حرب ١٩٤٨. وتحرك مرارة فقدان الولد والوطن حالة من القسوة في نفس سعيد وزوجته صفية، وذكرى غامضة لخلدون الذي خلفاه وراءهما من عشرين عاماً بعد أن حيل بينهما وبين العودة لاصطحابه معهما. فدخلا حيفا وهما محملان بالمرارة والخجل، ولما وصلا منزلهما الذي تركاه منذ عشرين عاماً، وجدا أن البيت قد أعطته الوكالة اليهودية مع طفله الصغير خلدون إلى مهاجر يهودي قدم من وارسو مع زوجة عاقر، ووجد سعيد وصفية أن الداخل (ما في المنزل) كما هو منذ أن تركاه منذ عشرين عاماً.

وكانت المفاجأة، أن ابنهم خلدون قد كبر، وسمي دوف، وأصبح ضابطاً في الجيش الإسرائيلي (كما يقول غسان)، وتعرض المرأة اليهودية على سعيد وصفية اتفاقاً ليتركوا الفرصة أمام خلدون لاختيار أسرته التي يرغب الانضمام إليها، فقبلت صفية للعرض، ويقول لهما ابنهما (دوف): "كان عليكم ألا تخرجوا من حيفا، وإذا لم يكن ذلك ممكناً، فقد كان عليكم بأي ثمن ألاّ تتركوا طفلاً رضيعاً في السرير. وإن كان هذا ــ أيضاً ــ مستحيلاً، فقد كان عليكم ألاّ تكفوا عن محاولة العودة، أتقولون إن ذلك ــ أيضاً ــ كان مستحيلاً؟ لقد مضت عشرون سنة يا سيدي، عشرون سنة، ماذا فعلت خلالها كي تسترد ابنك، لو كنت مكانك لحملت السلاح من أجل هذا".

ويذكر لنا غسان حقيقة فارس اللبدة الذي عاد إلى حيفا لمشاهدة منزله في يافا، حيث استشهد أخوه من قبل، ويجد فارس اللبدة مفاجأة أخرى تنتظره، لقد وجد المنزل، ولكنه وجد فيه فلسطينياً آخر لم يرحل عن حيفا، واستأجر المنزل بما فيه من الوكالة اليهودية، وكانت على الحائط لا تزال معلقة صورة الشهيد بدر، أخي فارس، كما تركها فارس نفسه منذ عشرين عاماً. ويتمكن فارس بعد ذلك من أخذ صورة أخيه معه، ولكنه لا يلبث أن يشعر بأنه لم يعد صاحب الحق فيها، فأعادها إلى مكانها، حيث انتابه شعور مفاجئ بأنه لا يملك الحق في الاحتفاظ بتلك الصورة، ويقول له الرجل العربي الذي حل محله: "إنه كان يتعين عليكم إن أردتم استرداده أن تستردوا البيت ويافا ونحن، الصورة لا تحلّ مشكلتكم، لكنها بالنسبة لنا جسركم إلينا، وجسرنا إليكم".

فقد كشف لنا غسان كنفاني في هذه الرواية عن المعاناة ــ كما ذكرنا ــ التي يعانيها الشعب الفلسطيني، وأراد أن يكشف لنا غسان عن المحاكمة التي عقدها دوف لأبويه العربيين، حيث بين لنا بأن الفلسطيني عليه أن يحمل السلاح من أجل العودة، ولا بد أن يقف موقفاً إيجابياً تجاه ذلك، لذا نجد غسان ينهي موقف سعيد بموقف إيجابي حيث يتمنى سعيد أن يعود، بعد أن يئس من ابنه خلدون، والمسمى (دوف)، ليجد ابنه الآخر قد التحق كما كان يريد بالفدائيين، فخالد هو المستقبل، وخلدون هو الماضي، والمستقبل هو الذي سيصحح خطأ الماضي، ويقول سعيد بهذا المعنى "إن دوف هو عارنا، ولكن خالد هو شرفنا".

أما موقف فارس اللبدة فقد كان مشحوناً بعوامل السلب والإيجاب، ليحمل السلاح مع الفدائيين، ويكشف لنا كنفاني من خلال التحول في الشخصيتين عن نموذجٍ للبطل الثوري الجديد، وهو المقاتل الذي أفرزته ظروف الواقع وإمكاناته، والذي تفاعل مع هذا الواقع من أجل مستقبل باهر وأفضل.

ولأول مرة تظهر في روايات غسان كنفاني شخصيات يهودية تحمل من الهموم والمشاكل، ما يوازي هموم الفلسطيني خارج ساحة القتال، ويصور بعض الشخصيات اليهودية في فلسطين المحتلة (ميريام) وزوجها (إيقرات كونن)، اللذين هاجرا من بولونيا، وفي الرواية رموز جانبية قوية: بدر اللبدة، رمز الاستشهاد في سبيل الأرض والوطن، ودمه يمثل الدماء العربية التي سفحت، وينبغي أن تظل تسفح على أرض فلسطين، في الحركات المقاومة الشعبية، وفارس اللبدة رمز البقاء على عهد الاستشهاد والشهداء، والوفاء لهم، والاستمرار في الدرب الذي شقوه، أما الرجل العربي الذي استأجر بيته، وأبى أن يغادر (يافا) فإنه رمز الجذر العربي الأصيل في فلسطين المحتلة.

وقد كان حسنّ سعيد، حين عودة دوف (خلدون)، يخبرهما أنه يعرف حقاً، ومن ثلاثة أعوام أن أباه وأمه عربيان، لكن هذا الأمر لا يعني بالنسبة إليه شيئاً. فالإنسان في نهايته محصلة اجتماعية، والإنسان في النهاية موقف.

لذا، فقد غاص (غسان كنفاني) في كل ما هو واقعي وصادق ومحرض، وقد حدد موقفه، وأدّى دوره الذي لم يتخل عنه، ولئن كان في بعض رواياته لم يوفق من حيث الاحتفال بالشكل، فإنه في غيرها [(ما تبقى لكم)، و(رجال في الشمس)] قد وفق في الوصول إلى قارئه، وفي إقناعه وضمان انحيازه له، بالفن الناضج المكتمل، وبالمضمون الثوري الواعي.

ملاحظات حول روايات غسان كنفاني:

عند تدقيق النظر في روايات غسان كنفاني الثلاث، نجد أن هذه الروايات قد مرت

بمراحل متعددة لقضية فلسطين، حيث بدأت هذه القضية تظهر على الواجهة بعد هزيمة ١٩٦٧م، وكان العمل الفدائي قد بلغ ذروته أبّان تلك الفترة، وكانت الجماهير الفلسطينية المتناثرة على دول الطوق، قد أصابها اليأس والإحباط جراء النكسة أو الهزيمة، وقد حاول كثير من الفلسطينيين الخروج من هذه الدول الذي لا يجد فيها الفلسطيني أي كرامة، ولا يجد ما يقيم به أوده، مما اضطر كثيرين إلى النزوح والرحيل من هذه الدول، فكانت هذه الهجرات ومحاولات الهروب، سبباً من أسباب تأليف غسان لروايته (رجال في الشمس) حيث اعتبر الهروب موتاً يلاحق صاحبه، لأنه ترك الوطن، وذهب إلى بلاد الغربة، والموت عند غسان حتمي لأولئك الذين نسوا الوطن، فلا بدّ أن يضحوا، وإن فقدوا الوطن، وحتى يثبت معنى البطولة والتضحية، انتقل غسان إلى (ما تبقى لكم) ليؤكد الانتماء والتضحية للوطن، على الرغم من القسوة والآلام التي أحاطت بالشعب الفلسطيني، في المخيمات، ويمثل ذلك حامد وشقيقته، وأما رمز الخيانة، فقد كان مصيره الموت الحتمي على يد الشرفاء من الفلسطينيين، وهي ما تبقى للشعب الفلسطيني في هذا الزمن!

وقد نضجت الفكرة لدى غسان كنفاني، ليحقق معنى الأمل والمستقبل، بروايته (عائد إلى حيفا)، حيث إن العودة إلى فلسطين يحتاج إلى أن تنخرط بالعمل الفدائي، وأن تبني المستقبل، وأن تقف موقفاً مشرّفاً تجاه القضية التي من أجلها مات غسان وبسببها، وكان الهدف من قتل غسان كنفاني إسكاته، لأنه بحكم عمله الصحفي والسياسي، كان له الأثر الكبير في الثورة الفلسطينية، والحركات الثورية في العالم، وكان نموذجاً للمثقف الثوري العربي الجديد، الذي لا يكتفي بموقف المتفرج والمعلق والمحلل من فوق الرصيف، وإنما يخوض غمار شارع الأحداث، ويشارك في صياغة الحدث الذي يكون له أثر بليغ على الجماهير والمقاتلين مع ملاحظة أن غسان كان من طلائع الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين، إحدى الفصائل الفلسطينية التي تقاتل من أجل التحرير، وإن تبنت الفكر الماركسي وعاءً لها لكنها كانت تدعو إلى تحرير فلسطين، مع اعترافها بالوجود اليهودي على فلسطين.

ولذلك نجد بعض الألفاظ التي استخدمها غسان، حيث استخدم كلمة إسرائيل مراراً، وهو اعتراف ضمني بالوجود لها، وإن كان الأولى وصمها بالعدو أو الاحتلال أو بأقبح الأوصاف التي يتصف بها ـــ عادة ـــ المحتل الغاشم.

الهوامش:

[1] يعد غسان كنفاني واحدا من جيل الذين ضاعوا على بوابات اللجوء، ولد عام ١٩٣٦، يوم الخميس من شهر نيسان في مدينة عكا، وكان غسان منذ طفولته هادئا، يميل إلى القراءة، ويحب الرسم حبّا جما، ويحب الجلوس لوحده. وظهرت شخصيته منذ الصغر، وفي عام ١٩٥٤ نال الشهادة الثانوية الفرع الأدبي، وانتسب إلى كلية الآداب، وكان من أحد اعضاء حركة القوميين العرب، وقد عمل في جريدة الرأي الناطقة باسمهم، وفي عام ١٩٥٥ سافر إلى الكويت للعمل مدرسا في إحدى المدارس الكويتية، وكان نتيجة الإرهاق أن أصيب بمرض السكري عام ١٩٥٩، وسافر في العام نفسه إلى بيروت حيث استقر بها، وفي عام ١٩٧٢ وضعت الموساد الإسرائيلية تحت مقعد سيارته عبوة ناسفة وزنها ٩ كيلوات، واستشهد غسان بعدها مع ابنة أخته لميس. ولغسان مسرحيات ثلاث، ومن أهمها التي اكتملت مسرحية (الباب) عام ١٩٦٤، ومسرحية (القبعة والنبي)، عام ١٩٦٧، ومسرحية (حسر إلى الأبد) التي أرادها أن تذاع على شكل حلقات إذاعية.

[2] انظر: كنفاني، غسان، **الآثار الكاملة: القصص القصيرة** (بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية، ط٣، ١٩٨٣) ج٢، ص١٢٥.

[3] أحمد أبو مطر، **الرواية في الأدب الفلسطيني** (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٠) ص٢٣٢؛ والسعيد الورقي، **اتجاهات الرواية العربية المعاصرة** (الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية، د . ت) ص٢٥٧.

[4] انظر: عبد الرحمن عبد الرؤوف الخانجي، رؤية الموت ودلالتها في عالم الطيب صالح الروائي من خلال روايتي "موسم الهجرة إلى الشمال" و"بندر شاه" **(حولية كلية الآداب**، الحولية ٥، ١٩٩٤- ١٩٩٥، المجلس العلمي، الكويت) ص٤٥.

[5] انظر: غسان كنفاني، **الآثار الكاملة: القصص القصيرة**، ص٨١.

[6] انظر: كنفاني، غسان، **الآثار الكاملة: الروايات** (بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية، ط٤، ١٩٩٤) ج١، ص٣٧ – ص١٥٢. (رواية رجال في الشمس). ولغسان روايات أخرى ولكنها لم تنل من الدراسة ما نالتها هذه الروايات، ومن رواياته الأخرى: العاشق، والأعمى والأطرش، وبرقوق نيسان. وهي مطالع روايات كان غسان قد بدأ بكتابتها عام ١٩٦٧م، ثم توقف عند الجزء المنشور فيها. ومن جانب آخر ترجمت رواية رجال في الشمس إلى الإنجليزية، وكان هناك تعليقات رائعة. انظر: Hilary Kilpatrick. 1999. **Men in the Sun& others Palestinian stories**, Lynne Renner Publisher, Inc, United state of America. وقد أشار المترجم إلى سيرة حياة غسان كنفاني، والأحداث التي حصلت معه.

[7] انظر: المرجع السابق، ص١٥٩ – ص٢٣٣.

[8] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٣٧ – ص٤١٤.

السُّلوك اللُّغويّ لمُعَلِّم اللُّغة الثَّانية داخل الفصل

د. صالح محجوب محمد النقاري
المحاضر بمركز اللغات
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

المقدمة

يُعَدُّ الـمُعلِّم الركيزة الأولى في عمليّة التعليم والتعلم، فهو أُسها ومحركها؛ لذا التفتت إليه الدراسات التربوية وأولته عناية خاصّة، إذ تطرقت إلى مناحي شتّى في شخصيته، وعملتْ كذلك على تزويده بخلاصة الدراسات التي تمخضتْ عن ميادين مختلفة، ولكنها ذات صلة وشيجة بميدان التعليم والتعلم، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والتربيّة وغيرها. وهذا الاهتمام الذي حُظي به المعلم له جذور ضاربة في تراثنا الإسلامي ففي الصحيحين عن معاوية مرفوعاً: "مَنْ يُرد الله به خيراً يفقه في الدين"[1]. وقال: ابن مسعود: "اغْدُ عالماً أو متعلماً، ولا تغد إمَّعةً بين ذلك"[2]. فهذه إشارات تشير إلى أهمية العلم، والمكانة المرموقة لقطبيه المعلم والدارسين.

إذا كانت النظرة القديمة للتربيّة تركز على العلم، فالنظرة الحديثة التفتت إلى الدارس، وقررت بأنه شريك حقيقيّ وفعّال في العملية التعليميّة، وهو ليس مجرد مُتلقي سلبيّ، يتلقف ما يجود به المعلم من معارف دون مشاركة منه، بل هو مؤثر ومتحمّل لجزءٍ كبيرٍ من مسؤولية تعلمه. وترى هذه النظرة التربويّة الحديثة أن يكون المعلّم مُسَهِّلاً. لقد انتهى ذلك العهد الذي كان المعلم فيه إمبراطور الفصل يتمدد فيه آمراً وناهياً.

وقد أوحت هذه النظرة التربويّة الحديثة للباحث أن يقوم بملاحظة السُّلوك اللغوي لمعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالميّة في ماليزيا، ومن ثم تحليله. ونسأل الله ﷻ أن يذلل لنا الصِّعاب.

أسئلة البحث

يهدف هذا البحث للإجابة عن:

١- ما أنماط التفاعل اللفظي الشائعة داخل الفصل بين المعلمين والدارسين في مركز اللغات في الجامعة الإسلاميّة العالمية في ماليزيا؟

٢- هل تختلف النِّسب المئوية لأنماط التفاعل اللفظي الشائعة داخل الفصل تبعاً لاختلاف المستويات اللغوية؟

أهمية البحث

تكمن أهميته في أنَّه بحث ميدانيّ في بيئةٍ وشريحةٍ لم يتعرضا من قبل لهذا النوع من البحوث، وربما تكشف نتائجة عن فوائد قيّمة تساعد في تنمية وترقية العملية التعليميّة والتعلميّة داخل مركز اللغات.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١- تقديم صورة واضحة للتفاعل اللفظي لمعلمي ل٢ بمركز اللغات داخل الفصل.

٢- تقديم تغذيّة راجعة لأفراد العيّنة تُساعدهم في تطوير أدائهم داخل الفصل.

٣- تزويد مركز اللغات بالنتائج التي سيسفر عنها البحث للاستفادة منها في تطوير أداء المركز.

حدود البحث

سيقتصر هذا البحث على عيّنة مأخوذة من مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، ولن يتعداه إلى غيره من المراكز داخل ماليزيا أو خارجها. كما اقتصر البحث على التفاعل اللفظي داخل الفصل، ولم يتعداه إلى غيره من التفاعلات داخل الفصل أو خارجه.

عيّنة البحث

تتكون من ١٠ معلمين يُدرِّسون مستويات لغويّة مختلفة بمركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالميّة في ماليزيا. نسبة الناطقين بالعربية من أفراد العينة ٤٠%، و٦٠% نسبة الناطقين بالملايوية.

منهج البحث

هو المنهج الوصفيّ الميداني لوصف خصائص ظاهرة معينة – التفاعل اللفظي – وجمع معلومات عنها من خلال متابعتها في الميدان للحصول على معلومات حقيقية عنها.

أداة البحث

استخدم الباحث أداة التسجيل، أي تسجيل ما يدور داخل الفصل من تفاعل لفظي بين أفراد العينة والدارسين، ثم تفريغ التسجيل وتحليله، مستفيداً من عمل فلا ندرز Flanders في تحليل السُّلوك اللفظي.[٣]

مصطلحات البحث

١- ل[١]: اللغة الأولى. ل[٢]: اللغة الثانية.

٢- التفاعل اللفظي: يُقصد به عمليّة التواصل والاحتكاك بين المعلم والدارس داخل الفصل لتشكيل المادّة التّعليميّة من خلال التّفاعل اللفظيّ.

الإطار النظرِيّ للبحث

صفات مُعَلِّم اللغة النَّاجح

قُبيل الخوض في كلام المعلم نُشير فيما يلي إلى بعض الصّفات التي ينبغي أن يتحلَّى بها معلم اللغة عامّة، و ل٢ بصفة خاصّة:

١- أن تكون لديه شهادات أكاديميّة تُشير إلى تمكنه من اللغة التي يود القيام بتدريسها، فضلاً عن الإعداد المهني المتمثل في دورات قصيرة أو طويلة.

٢- أن يكون لديه الاستعداد لتطوير نفسه مهنياً، وذلك بالاطلاع على ما يستجدّ في تعليم اللغات بوصفها لغات ثانية.

٣- أن يكون قادراً على التعامل مع الوسائل التّعليميّة بضروبها المختلفة، وألاّ يألو جهداً في استخدامها متى ما اتّضح له أنّها ستقدم المعلومة بصورة أسرع وأدّق.

٤- القدرة على تخطيط الدّرس، وتصور كلّ خطوة سيخطوها داخل الفصل، أي الاستفادة من الوقت المخصص للدرس.

٥- التقوى، والإخلاص، وإتقان العمل امتثالاً لقول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب إذا عَمِل أحدكم عملاً أن يتقنه". رواه الطبراني.

٦- أن يكون قادراً على إدارة فصله بحفظ النظام، وجذب الدارسين إليه، وعدم تشتيت أذهانهم، وأن يكون مَرِحاً بشوش الوجه بعيداً عن الغلظة وفظاظة القلب. قال تعالى: "ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك[٤]". وقادراً أيضاً على استعمال التغذية الراجعة الإيجابية، والتشجيع بصورة مُنظَّمة.

٧- ألاّ يتورع عن سؤال زملائه إذا أشكلتْ عليه مسألة لغويّة. وألا يشعر بالحرج في الرد على الدارسين فيما لا يعلمه قائلاً: الله أعلم، أو لا أدري، وسوف أوافيكم بالإجابة غداً؛ لأن ترسيخ معلومة خاطئة في ذهن الدارس يتطلب محوها جهداً عظيماً. وهذه الإجابة السالبة لها مردود طيب على نفس الدارس إذ تؤدي إلى غرس الثقة والاطمئنان لما يقدمة المعلّم من معارف.

٨- لديه القدرة على التَّمثيل، وتقمص الأدوار، مُستخدماً كلّ حواسّه لإثراء جوّ الفصل.

٩- التَّنويع في أساليب التَّدريس، والوقوف على استراتيجيات الدارسين المختلفة، ومراعاة الفروق الفرديّة " إنا معاشر الأنبياء أُمرنا أن نُنـــزل الناسَ منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم" رواه مسلم.

١٠-لديه استعداد لقبول التوجيه والإرشاد، لأنَّ تعليم اللغة الثانية وتعلمها معقّد وتعتريه مشكلات كثيرة، عبَّر عنها ابن خلدون بكلمة موجزة "مَلَكَة جديدة مغايرة لملكة أخرى سبقتْ إلى اللسان وربَّى فيها المتعلِّم طائفة من عمره[٥]..." فميدانٌ هذه هي طبيعته – لا شك – أنَّ رُوَّاده في حاجة إلى المشورة والتعاون.

١١- يَحثُّ دارسيه على ممارسة اللغة، لذا يقلّ كلامه داخل الفصل.

١٢-قادر على خلق بيئة تربوية سليمة تشجع الدارسين على المشاركة، وتزرع فيهم الثقة. والخطأ عنده ظاهرة صحيَّة مقبولة في عملية التعلم.

١٣-يَعمل على تصحيح الخطأ فور وقوعه، ويسلك في ذلك مسالك تربوية صحيحة لا تخدش شعور الدارس.

١٤-قَادرٌ على الربط بين مهارات اللغة المختلفة في الدرس الواحد.

كلام المُعَلَّم[٦]

يندرج كلام المعلم تحت ما يُسَمَّى بالوسائط اللفظيّة أو الرموز اللفظيّة كما عبّر عنها إدجار ديل Edgar Dale في مخروط الخبرة. والرسالة أو الرمز اللفظي إذ أُلقي دون تفاعل بين المُرسل والمرسَل إليه يفقد قيمته، ومن هنا نبعتْ فكرة التفاعل الفصليّ ويُقصد به عمليّة التواصل[٧]" والاحتكاك بين المعلم والدَّارس داخل قاعة التَّدريس لتشكيل المادّة التَّعليميّة من

خلال التَّفاعل اللفظيّ Verbal Interaction أو غير اللفظي Non Verbal Interaction

والتفاعل - أيّاً كان نوعه - يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يمنحه المعلم من الحرية والتعبير عن الذات لدارسيه، فبعض المعلمين يرون أنّ دورهم يكمن في الإمساك بخيوط اللعبة من أول الدرس إلى آخره، وما على الدارس إلا حُسن الاستماع، وآخرون لهم رأي مغاير إذ يسمحون بشيء من الديموقراطيّة مما ينتج عنه ضَربٌ من التّفاعل والمشاركة بين المعلم والدارس وقد أكدت البحوث أن التفاعل الموجّه يقود إلى مستوى أفضل من التعلم.[٨]

وللتفاعل أو الاتصال اللغوي مجالات متعددة أحصاها ريفرز Rivers وماري تيمبرلي M. Temperly فيما يلي[٩]:

أ- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها. ب- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء. جـ- إخفاء الفرد نواياه. د- تخلّص الفرد من متاعبه. هـ - طلب معلومات وإعطاؤها. و- تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين. ز- المحادثة عبر الهاتف. حـ - حلّ المشكلات. ط - مناقشة الأفكار. ي - اللعب باللغة. ك- لعب الأدوار الاجتماعية. ل - الترويح عن الآخرين. م - تحقيق الفرد لإنجازاته. ن- المشاركة في التَّسليّة وإزجاء الفراغ. والمجالات السابقة هي التي يدور حولها النشاط اللغويّ في الفصل. وقد أقرَّ طعيمة[١٠]، بصعوبة حدوث الاتصال الفعليّ في مواقف حيّة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وعلل ذلك بأن القائمينَ بتدريس العربيّة لـ٢ ليسوا من الناطقين بها فضلاً عن أن الاتصال اللغويّ بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معانٍ حقيقيّة بين الدارسين بقدر ما هو تدريب لهم للتفاعل والاتصال بمواقف حيّة.

وعلى الرَّغم من وجاهة ما ذهب إليه طعيمة من رأي، إلا أن هذا القول لا يعفي معلم العربيّة للناطقين بغيرها من بذل غاية ما في وسعه من أجل تحويل بيئة الفصل إلى بيئة إن لم تكن حقيقية فشبه حقيقية، وذلك حتّى لا يصبّ عمل المعلم في خانة تلقين الكلمات، وحفظ القوائم. فتعليم العربية بوصفها لغة ثانية يتخطّى مرحلة التلقين والحفظ إلى تنمية قدرات الدارسين[١١] العقلية، واستثمار ما لديهم من طاقات التفكير مع تنمية مشاعرهم نحو اللغة العربية وثقافتها، فضلاً عن إكسابهم مهارات لغويّة.

مقدار كلام المعلم ونوعه

يُعدُّ كلام المعلم من أكثر الوسائل استخداماً داخل الفصل، وهذا ما لفت نظر الباحثين إلى استقصائه وبحثه للوقوف على مزاياه وعيوبه. وكلام المعلم يجب أن يتسم بالبساطة وأن

يكون في حدود فهم الدارسين بناءً على القاعدة البلاغيّة لكل مقام مقال. ويلاحظ أن العقود الأخيرة من القرن السابق شهدتْ دراسات كثيرة ركزت على السلوك اللغويّ للمعلم داخل الفصل، ووضعت له معايير مختلفة، وهي معايير كما ذَكَرَ إسحاق الأمين،[١٢] غير ملزِّمة نسبة للمتغيرات العديدة في الفصول الدراسيّة فغاية ما تهدف إليه هو تسجيل ما يجري داخل الفصل وعرضه على نحو يثير اهتمام المعلم بلغة الخطاب داخل الفصل مما ينبهه إلى ملامح أساسيّة في طُرق استخدامها.

ولعل ظاهرة كثرة الكلام من قِبل المعلم تبدو ظاهرة بارزة في كلِّ المواد الدراسيّة. والمعلمون يثرثرون داخل الفصل بوعي أو غير وعي منهم، فقد أشارت بعض الدراسات[١٣]، إلى أن نسبة كلام المعلم تتراوح بين ٦٠% - ٧٠%، ودراسات[١٤]، أخرى قفزتْ بها إلى ٧٠ - ٨٠%. وهذا التباين بين النسب تحكمه عوامل كثيرة منها شخصيّة المعلم، وطريقة التدريس المتبعة، والجمهور - الدارسونَ - المخاطب، والبيئة التي يتمُّ فيها التدريس، والمستوى الدراسيّ، وموضوع الدرس نفسه فالكلام في درس النحو تختلف نسبة كلام المعلم فيه عن نسبة كلامه في درس مهارة الكلام، بل إن الأمر يأخذ منحنًى آخر عندما نتحدث عن تعليم العربية للناطقين بغيرها في غير بيئتها، ففي هذه الحالة يجب أن نضع في الاعتبار أشياء كثيرة منها:

١- إنَّ الدَّارس في حاجة ماسّة إلى نموذج يحاكيه ويقلده، وهذا النموذج بالطبع هو المعلم، فكلما كثر كلام المعلم وجد الدارس فرصة للاستماع إلى اللغة الهدف.

٢- يجب أن نضع في الحسبان المستويات المختلفة لتدريس العربية فالمستوى الأول يتطلب كلاماً قد يصل إلى ٩٥% من زمن الفصل، وتقلّ النسبة كلما ارتقينا في سُلم المستويات اللغوية.

٣- الالتفات إلى سؤالين مهمين أثارهما ديفيد نونان David Nunan، وهما:

أ- ما الذي يؤدي إلى زيادة كلام المعلم داخل الفصل؟ وهل هو مخطط له أم عفويّ؟ وإذا كان عفوياً ما مردوده على الدارس؟

ب - ما قيمة الكلام الذي يبدر من المعلم داخل الفصل على اكتساب ل٢ بوجه عام؟[١٥]

ومما له أثر على كلام المعلم داخل الفصل المزج أو الخلط بين اللغة الأولى للمعلم، واللغة الهدف وبالتالي أثر ذلك على الدارس. فقد ثبتَ أن مُعلمي ل٢ يلجؤون إلى استخدام ل١ أثناء تدريسهم ل٢، وقد وقف الباحث شخصياً من خلال وظيفته سابقاً في التوجيه على أن معلمي اللغة العربية الملايويين يستخدمون الملايوية كثيراً داخل الفصل لاسيما في التوجيه والإرشاد والتعليمات، بل أحياناً يمتد الأمر إلى محتوى الدرس نفسه. وقد أثبتت زيلم Zilm

[16] في دراسة لها حول اللغة الهدف في فصول اللغة الألمانية أن الخلط بين ل١ و ل٢ يتأثر بالحقائق الآتية.

١-طبيعة النشاط اللغويّ. ٢-وجهة نظر المعلم حول الطريقة أو الأسلوب الذي يجب أن يُعلّم به الدارس. ٣- وجهة نظر المعلم حول دور اللغة الأولى، واللغة الهدف ووظيفتهما.٤- وجهة نظر الدارس حول دور اللغة الأولى، واللغة الهدف ووظيفتهما ٥- استخدام اللغة الإنجليزية بواسطة المعلم.

وقد توصلتْ زيلم Zilm إلى ما سبق أن أشرنا إليه وهو أنها كلما أكثرت من الكلام باللغة الألمانيّة زاد كلام الدارسين بالألمانية.

نخلص إلى أن كلام المعلم تحكمه ظروف وعوامل مختلفة تجعل من الصعب تحديد نسبة محددة تعمم على جميع المواقف التَّعليميّة. وسبقتْ الإشارة إلى ضرورة ضبط السلوك اللغوي ليتناسب مع مستوى الدارسين، وهذه الـمُسلَّمة معمول بها في كلِّ المواد الدراسيّة، ولكنها ذات أهمية قصوى في تعليم اللغة الثانية، ويعبر عنها بتعديل كلام المعلم.

تعديل كلام المعلم Speech Modification Made By Teacher

يُلاحظ أن معلم ل٢ يهدف إلى تبسيط وتعديل وتحوير لغة خطابه داخل الفصل، لتُناسب الجمهور أو الدارسين الذين يخاطبهم، وهذا التعديل يَمسُّ كلَّ عناصر اللغة من مفردات وتراكيب، وذلك؛ لأنّ معلم ل٢ يفترض أن هذا التعديل يساعد في إمكانية فهم اللغة واكتسابها. وقد لخّص شاودرون chaudron، التعديلات التي يُجريها المعلم على كلامه، وهي: [17]

١- يتميز كلام المعلم بالبطء ليتيحَ للدارسين متابعته.

٢- الوقفات بين الجُمل طويلة نوعاً ما.

٣- يتمُّ نطق الأصوات ببطءٍ يشوبه شيء من المبالغة.

٤- استخدام ذخيرة لغويّة أساسيّة وبسيطة.

٥- الإقلال من الجُمل الثانوية أي تلك التي ترتبط بجُمل رئيسية ضمن جُمل مركّبة.

٦- استخدام الجـُمل الثانوية الصَّريحة والمثبتة أكثر من الأسئلة.٧- يُكثر من تكرار كلامه، وإعادة صياغته.

لم تتحد وجهة نظر الدارسات فيما يختص بتعديل كلام المعلم، فبعضها يُحبِّذ التعديل الذي يعني تقديم المعلومة في قالب لغويّ بسيط ينأى عن التعقيد، وبعضها الآخر يميل إلى تقديم المادّة كما هي من غير تعديل. ومن حسن الحظِّ أنَّ دراسات[١٨] قد أجريت على فئتين من الدارسين الفئة الأولى قُدِّم لها نصٌّ غير مُعدّل في مهارة الاستماع، والفئة الثانية تعاملت مع

نصٌ مُعدّل، وكانت النتيجة متقاربة.

ويرى الباحث من الأفضل أن يتمّ التعديل والتَّحوير في لغة معلم ل٢ حتّى لا ينفرَ الدَّارسون من اللغة الهدف، والغاية هي أن نصل بالدارس إلى اكتساب اللغة الهدف بأيسر الطُّرق وأقصرها.

ومما يدخل في كلام المُعلِّم ما يأتي:

أولاً: الأسئلة

يُعَدُّ طرح الأسئلة من أكثر الأساليب الشائعة في التَّدريس، وقد تأتي في مقدمة الدرس للتهيئة أو الرَّبط بين مَا مضَى والدّرس الحالي، أو في ثناياه للتأكد من فهم الدارسين لفكرة ما، أو للفت الانتباه عند الإحساس بشرود بعض الدارسين ذهنياً، ويبقى أهمُّ الأسئلة ما يوجّه منها في نهاية الدرس لتقييمه. وجدير بالذِّكر أننا لا نقصد بالأسئلة المعنَى القاموسيّ لها إذ يندرج تحتها ما يرد بالصيغة المثبتة نحو: اذكر الحالات التي يُبنى فيها الفعل المضارع، أو اخبرني – يا محمدُ – عن حالة يكون فيها المضارع مبنياً.

وقد كشفتْ بعض الدراسات عن أن المعلمين يميلون إلى طرح الأسئلة داخل الفصل بنسبة تصل إلى ٨٠% من جملة سلوكهم اللفظي داخل الفصل، وأن أغلبيّة هذه الأسئلة تعتمد على الذاكرة الصمَّاء للإجابة عنها[١٩]. وعمليّة طرح الأسئلة ما هي بالأمر الفطريّ، بل هي مهارة تُكتسب بالدُّربة والمران. ومن شروط أسئلة المعلم الجيّدة داخل الفصل ما يأتي[٢٠]:

١- الوضوح، وهو لا يعني فقط وضوح السؤال من حيث صياغته، بل – أيضاً – يعني سهولة وصول الدارس للإجابة عنه.

٢- القيمة التعليميّة، هل الأسئلة قادرة على إثارة التفكير الإبداعي وإحداث استجابات قادرة على المساهمة في تحقيق أهداف الدرس؟ أم هي مجرد أسئلة لسد الفراغ الزمني؟

٣- المَيْلُ والرَّغبة، هل يجد الدارسون في السؤال الموجّه إليهم إثارةً، وتحدياً، وتشويقاً؟

٤- السُّهولة، هل يستطيع معظم الدَّارسينَ الإجابة عن الأسئلة؟ أم هي قاصرة على المتقدمين والنُّجباء؟

ويُلاحظ أن الوقفة التي يقفها المعلم ريثما يستجيب الدارس كلما طالت زمنياً زادت عددية الدارسين الـمُسْتَجِيبينَ.

٥- الامتداد، هل السؤال قادر على توليد أسئلة أخرى متنوعة؟ وبالقدر نفسه هل به قدرة على إثارة إجابات متنوعة؟

٦- ردُّ فعل المُعلِّم، هل الدّارسون على يقين بأن إجاباتهم سوف يستقبلها الـمُعلِّم

بأريحيّة وصدر رَحْب، وإن جاءت مخالفة للإجابة الصحيحة، أو ما يتوقعه المعلم؟

تصنيف بلوم Bloom للأسئلة[٢١]

صنَّف بلوم Bloom الأسئلة إلى ستة مجالات، وهي:

١- أسئلة التذكر، أي استرجاع المعلومات. نحو: ما الأسلوب الأدبي؟ ومنها الأسئلة المبدوءة بـــ مَنْ، ماذا، متَى...؟

٢- أسئلة الفهم، وهي تتعدى مسألة استرجاع المعلومات إلى القدرة على صياغة المعلومة بأسلوب الدارس الخاصّ، ومعرفة. العلاقات التي تربط بين الحقائق المختلفة. نحو: ما الفكرة الأساس التي ينادي بها الكاتب في النص السابق؟ أو لخِّص النص فيما لا يزيد عن ٥٠ كلمةً. ومن أمثلة أسئلة الفهم: صِفْ، قارنْ، اشرحْ، أعدْ صياغة هذا النص....

٣- أسئلة التَّطبيق، وهي تدريب للدارس على استخدام ما دَرَسَه من معلومات ومهارات في حلّ المشكلات. ومن أنماطها: بعد شرح الأساليب الثلاثة (علمي، وأدبي، وعلمي متأدب) يوزّع المعلم على الدارسين نصوصاً تُمثل الأساليب السابقة، ويُطلب منهم أن يُميزوا بينها. ومن أمثلة أسئلة التطبيق: اكتبْ مثالاً، صنِّف، استخدم، برهن.

٤- أسئلة التَّحليل، وهي تعتني بالتفكير الناقد الذي يعمل على تحليل المعلومة وصولاً لتدعيم النتائج. نحو: علل لتدني مستوى الطلاب لغوياً في الجامعة الإسلاميّة العالمية في ماليزيا. ومن أمثلة أسئلة التحليل. دعّم، حلل، ميّز، وازنْ.....

٥- أسئلة التركيب، وهي تتطلب تفكيراً ابتكارياً يستدعي مهارات عِدّة. نحو: اكتب رسالة إلى مدير الجامعة تتناول فيها مشكلات الدارسين الاجتماعية. ومن أمثلة أسئلة التركيب: خطط، أضف، أعِدْ.

٦- أسئلة التقويم، وهي تشترك مع التحليليّة والتركيبيّة في الانتساب إلى العمليات العقليّة العليا. وأسئلة التقويم تتطلب الحكم على فكرة معينة، أو حلّ مشكلة أو تقويم عمل فنيّ. ومن أمثلتها: هل توافق على رأي مَنْ يقول: إنّ القصائد الجاهليّة كلها منتحلة؟ ابسط القول، ودعِّم إجابتك بالشواهد. ومنها: وازن، ناقش.

وهذه المجالات الستة متداخلة فيما بينها فهي أشبه ما يكون بتداخل الليل والنهار أي ليس هناك حدّ فاصل واضح بين كلّ مجال والآخر، ولكن الأمر الواضح فيها أننا كلما صعدنا إلى أعلى صار المجال – السؤال – ذا قيمة تربويّة كبيرة. غاية ما في الأمر يجب أن يتسم السؤال اللغويّ بهدف واضح يسعى إلى ربط الدارسين بالمادة اللغويّة بصورة فعّالة عن طريق الكلام، وكما – سبق القول – أنْ يكون السؤال قادراً على توليد أسئلة فوريّة، وإحداث تفاعل بين المعلم والدارسين، فالسؤال الذي لا يجد صدى له داخل الفصل، أو يتلقفه عددٌ محدود من

الدارسين، هو سؤال في حاجة إلى إعادة صياغة. فعلى المعلم عند إعداده للأسئلة أن يَنْأى عن الأسئلة التي تقيس الذاكرة فقط، وأن يعمل على تنويع أسئلته مع التركيز على أسئلة العمليات العقليّة العليا (تركيب، تحليل، تقويم).

وقد نتسآل لِمَ يميل المعلمون إلى طرح الأسئلة داخل الفصل؟ الإجابة عن هذا السؤال قد تكون لسبب أو أكثر من الأسباب الآتية:[٢٢]

١- لتوفير مثال أو نموذج لغويّ أو فكريّ. ٢-لاستنباط بعض الحقائق أو الأفكار من الدارسين.٣-لاختبار معارف الدارسين ومهارتهم.٤-حفز أو تشجيع الدارسين على المشاركة داخل الفصل.٥-لتوجيه أو جذب انتباه الدارسين للدرس.٦-اشتراك الدارسين في العمليّة التعليميّة، وذلك باختيار أفضل إجابة مطروحة من قِبل الدّارسين.٧-إتاحة الفُرصة للضّعاف من الدارسين للمشاركة.٨-إثارة التّفكير المنطقيّ، والتأمليّ، والتحليليّ.٩-حفز الدارسين على مراجعة المادة اللغوية وممارستها.١٠-حفز الدارسين على التّعبير عن أنفسهم.١١-إشعار الدارسين بقيمة أفكارهم لدى المعلم.

استراتيجيّة توزيع الأسئلة داخل الفصل

على المعلم أن يتّبع الطُّرق الآتية في توزيع أسئلته:

١- اطرحْ السؤال أولاً، ثم اخترْ أحد الراغبين في الإجابة عنه.

٢- حاولْ توزيع الفُرص على جميع أنحاء الفصل (المقدمة، الوسط، المؤخرة).

٣- لا تقتصرْ على النَّابهين فقط، بلْ عليك تشجيع الطائفة الـمُحْجِمة عن الإجابة، ويمكن إثارتهم ببعض المفاتيح التي تقودهم إلى الإجابة؛ لأننا إذا كنا نؤمن بالقولة المشهورة: "الشخص يتعلم الكلامَ بالكلامِ" فمثل هؤلاء الدارسين إذا لم يُلتفت إليهم فسيكونون خارج دائرة الاهتمام، وهذا ظلم واضح يقع عليهم.

٤- ابدأ بالأسئلة السهلة، واستهدف بها الضّعاف من الدارسين.

الوقفة Wait Time

تُعد من ضمن الاستراتيجيات التي يجب أن يتبعها المعلم داخل الفصل، ويقصد بالوقفة الفترة الزمنية التي يقفها المعلم بعد طرح سؤاله، فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في التوجيه أنَّ بعض المعلمين يقف ثانية واحدة أو ثانيتين على أحسن الفروض، وبعضهم يطرح السؤال، ولا يترك فرصة للدارس المتطوع بإكمال الإجابة فبمجرد شروعه فيها يتدخل المعلم، قائلاً: شخص آخر، أو يُعيد صياغة السؤال من غير حاجة إلى ذلك. وكلها أساليب خاطئة تربوياً. وقد أثبتت الدراسات[٢٣] كلما زاد زمن الوقفة Wait Time ازداد عدد الراغبين في

الإجابة، ففي دراسة قامت بها روي Rowe ١٩٧٤م كشفتْ عن أن متوسط الوقفة أقلّ من ثانية عند بعض المعلمين، والمدهش في الأمر أن حالهم لم ينصلح حتى بعد أن نالوا تدريباً على الوقفات بين الأسئلة ! وقد أوضحت روي Rowe مدى تأثير إطالة وقت الوقفة من ٣ إلى ٥ ثوان بعد طرح السؤال، ونُلخِّص ما توصلتْ إليه في النقاط الآتية[٢٤] :

١- زيادة في الإجابات من حيث الطول.

٢- زيادة عدد الـمُستجيبينَ من الدارسين.

٣- انحدرتْ نسبة غير الـمُستجيبينَ.

٤- زادتْ نسبة الإجابات التأمليّة والاستنتاجيّة.

٥- زادتْ نسبة الدارسين في الاستفسار والسؤال.

٦- زادتْ نسبة التَّعبيرات الاستدلاليّة.

٧- زادَ التفاعل بين المعلم والدارسين.

وبناءً على ما تقدم نرى من الأصوب إطالة فترة الوقفة إلى ٣ ثوانٍ في الأسئلة التي لا تتطلب إعمال العقل كثيراً، وتُمدد الفترة إلى خمس ثوان إذا كان السُّؤال ينتمي إلى العمليات العقليّة العليا. وعلى المعلم أن يضع في حسبانه أنه يُخاطب دارسين ناطقين بلغة أولى غير العربية، وهي حالة تتداخل فيها عوامل نفسيّة جَمّة ليس هذا مجال ذكرها.

ثانياً: التَّغذيّة الرَّاجعة

تُعَدُّ التغذية الراجعة من الأساسيات التي يجب أن يلتفت إليها المعلم، وتظهر التغذية الراجعة خلال التفاعل الفصليّ الذي يحدث بين المعلم والدارس، فالمعلم يسأل والدَّارس يُجيب، والإجابة تكون موضع التغذية الراجعة إيجاباً أو سلباً. والمعلم في حاجة أن يفهم أن الخطأ أمر مألوف نشاهده عند تعلّم أي مهارة من المهارات، فالشخص لا يمكن أن يتعلّم ركوب الدراجة – مثلاً – إلاّ بعد الوقوع في أخطاء كثيرة، تساعده أو يستفيد منها في تحسين مهارته. والأمر نفسه ينطبق على تعلم اللغة فالدارس يخطئ، والمُعلم يقوم بالتصويب. ويرى علماء النفس[٢٥] ضرورة أن يكون التَّصويب فورياً؛ لأنَّ التصويب المتأخر غير مؤثر، ويرون أيضاً – ألا يُكتَفى بتصويب الخطأ مرّة واحدة، بل يجب تتبعه والعمل على تصويبه كلّما وقع. والكلام السابق موضع نظر؛ لأن كثرة التصويبات، والمقاطعات قد تحمل الدارسين على الإحجام عن الكلام ظنا منهم أنَّ إنتاجهم اللغويّ مشحون بالأخطاء[٢٦] ونرى أن مهمة المعلم أن يكون بمثابة مصفاة Filter تسمح بمرور الأخطاء الصغيرة التي لا تعيق فهم الرسالة، وتحول دون مرور الأخطاء الكبيرة التي تعيق فهم الرسالة. أي على المعلم أن يُشجع

الدارسين على الاتصال اللغوي، ويحضهم على التفاعل الفصلي، غاضًّا الطّرف عن الأخطاء الصغيرة، وبهذا الصَّنيع سيزرع الثّقة في نفوسهم، ولاشك أن الثقة بالنفس مفتاح النجاح.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن ما المقصود بالأخطاء الكبيرة التي يجب أن يتداركها المعلم؟

وهي لا تخرج عن واحدة مما يأتي:

١- الأخطاء التي تحول دون فهم الرسالة.

٢- الأخطاء التي تؤثر سلبياً على مُستَقْبِل الرسالة.

٣- الأخطاء الثابتة والمتكررة عند الدَارس، أي مُرسِل الرسالة.

وتكمن أهمية التغذية الراجعة بالنسبة للمعلم والدَّارس، في النقاط التي ذكرها محمد نور[٢٧]، وهي:

١- من السلوك السائد الذي لا يكاد تخلو منه عمليّة التعليم الفصليّ.

٢- من الآليات التي تساعد المُعلّم في بلورة الدرس أو المادة التعليميّة وصياغتها، فضلاً عن أنها تزود الدارس بمعلومات تشير إلى مدى استجابته.

٣- من الأساليب التي تضبط أداء الدارس وتعززه.

٤- من الوسائل التي تُشجع الدارس على التفاعل الفصلي.

وعلى المعلم أن يكون حذراً في التغذية الراجعة بشقيها الإيجابي والسلبي. فعند طرح الجانب الإيجابي يستحسن انتقاء ألفاظ المدح، نحو: جزاك الله خيراً، أحسنتَ، ممتاز، حسن وغيرها. وأن يختار لكل لفظ الموضع المناسب من غير مبالغة، وألاّ يكون اللفظ بمثابة لازمة للمعلم، فقد يتلفظ بها الدارس قبله؛ لأنّ المعلم الذي يكثر من تكرار – ممتاز مثلاً – كلما أجاب دارس على إجابة سهلة أو صعبة يُفرغ لفظ "ممتاز" من مدلوله، ويصير مجرد لازمة كما ذكرنا سابقاً تجري على لسان المعلم. ومما يجب الإشارة إليه ضرورة حفز وتشجيع الضّعاف لغوياً بتوجيه الأسئلة السهلة لهم حتى يجد المعلم فرصة للثناء عليهم. وعلى المعلم أن يوضح للدارسين سبب الثناء أي أن يُفصّل العمل اللغويّ موضع المدح. وعلى العموم يجب أن يدرك المعلم قيمة المدح في الموقف التعليمي، وقدرته على إثراء التفاعل الفصلي.

أما التغذية الراجعة السالبة فهي محك الاختبار للمعلم، فعلية أن يكون حصيفاً وذكياً عند تصويب الأخطاء أي لا يهين الدارس، ولا يعيقه في تواصله اللغوي. وذكر هكتر[٢٨] ضرورة أن تُصحب التغذية اللغويّة السالبة – كلما أمكن – بتغذية راجعة اتصاليّة إيجابيّة ومؤثرة. ومما هو مفيد في تصحيح الأخطاء أن يقوم الدارس بنفسه بتصحيح خطئه تحت إشراف المعلم، فيجب على الأخير ألاّ يتعجل تصحيح خطأ الدارس، فالدارس إذا استطاع إدراك خطئه يَصعُب أن يكرره مرّة ثانية.

الإطار العمليّ للبحث

تحليل السلوك اللغوي للمعلم داخل الفصل

نحاول فيما يلي من صفحات تحليل كلام المعلم داخل الفصل معتمدين في المقام الأول على نظام فلاندرز[٢٩] Flanders الذي يقسم كلام المعلم إلى قسمين، وهما: أ- كلام مباشر ب- كلام غير مباشر.كما قدّم تقسيماً لكلام الدارسين، وقسماً آخر لما يحدث في الفصل من اضطراب أو وقفات، وذلك في محاولة منه لإكمال ما يحدث من تفاعلات داخل الفصل.

أولا: الكلام المباشر

١. الشرح

يدخل تحته كلّ ما يقوم به المعلم من شرح لمعاني المفردات أو التراكيب أو الجوانب الثقافيّة أي كلّ ما يتصل بالدَّرس موضع التَّقديم، وغني عن القول إنَّ الأسلوب المتبع في التَّدريس هو الذي يحدد نسبة كلام المعلم فإذا سلك المعلم الأسلوب التقليدي – التلقين – زادت نسبة كلام، والعكس من ذلك إذا لجأ المعلم إلى أسلوب مركزيّة الدارس. ويتضمن الشرح – أيضاً – تصحيح أخطاء الدارسين، وتوجيهات المعلم أو أسئلته التي لا يتوقع الإجابة عنها.

٢. التوجيهات والإرشادات

يقصد بها التوجيه الذي يتوقع المعلم أن يلتزم به الدارسون نحو قوله: افتحوا الكتاب ص٥.

٣. نقد سلوك الدارسينَ

وذلك بأن يوجّه المعلم عتاباً للدارس الذي ينشغل بشيء ما عن الدرس، أو ذاك الذي لم يؤدِ الواجب المنزليّ، ويدخل فيه التهديد والوعيد بخصم درجات من درجات النشاط، أو اختبار منتصف الفصل الدارسي وذلك إذا سلك الدارس سلوكاً غير مرغوب فيه.

٤. توجيه الأسئلة

تتضمن ما يطرحه المعلم على الدارسين من أسئلة يتوقع الإجابة عنها، أو الإجابة عن الأسئلة التي تطرح من قِبل الدارسين. وقد اعتمد الباحث وضع الأسئلة تحت الكلام المباشر للمعلم مخالفاً بذلك فلا ندرز، ومتفقاً مع ما ذهب إليه الفرا[٣٠].

ثانياً: الكلام غير المباشر

٥. التَّرويح والثَّناء والتَّشجيع

التَّرويح ويقصد به إزالة التوتر والملل عن جو الفصل دون أن يكون ذلك على حساب دارس أو مجموعة من الدارسين داخل الفصل، الثناء أو المدح بكلمات مثل: ممتاز، صحيح، أو جُمل: أحسنتَ، بارك الله فيك، جزاك الله خيراً وغيرها. والتشجيع يأخذ صوراً منها: استمر في الإجابة فإجابتك ممتازة، أو إعادة إجابة الدارس بصوت المعلم أمام أقرانه.

٦. تقبل الأفكار

وذلك عندما يقترح الدارس اقتراحاً ما أو يقدم تعليقاً على رأي المعلم، فيجد صدى في نفس الأخير، فيرد المعلم بصياغة التعليق، ويدخل فيه – أيضاً – إعلان المعلم بأن سلوك أحد الدارسين أو الجميع مقبول لديه. أي أنَّ سلوك المعلم يُسجل هنا على أساس قبوله الإيجابي لأفكار المتعلمين.[٣١]

٧. تقبل المشاعر

أن يتقبل المعلم المشاعر التي يبديها الدارسون نحو السؤال عن أسباب الغياب:

كنتُ مريضاً، هل عندك شهادة طبية؟ *نعم.* شفاك الله يا بنيّ. أو الذي تغيب لوفاة قريب له، يجيب المعلم: رَحِمه الله، وإنا لله وإنا إليه راجعون، وغيرهما من الحالات.

ثالثا: سلوك الدّارس اللغوي

وقد قسمه فلا ندرز إلى قسمين، وهما:

٨. استجابة الدَّارس

وتشمل الإجابة عن سؤال وجهه إليه المعلم، أو طلب من الدارسين الترديد الجماعيّ باختصار الاستجابة تتضمن كلّ سلوك من الدارس كردّ فعل لأسئلة وتوجيهات المعلِّم.

٩. مبادرة الدّارس

أن يتقدم الدّارس بسؤال أو استفسار لمعلمه حول الدرس.

رابعاً: سلوك مشترك[٣٢]

١٠- الصمت أو الفوضى

يتضمن هذا القسم كلّ ما يحدث داخل الفصل، ولا يمكن تصنيفه تحت أي قسم من الأقسام السابقة، ويدخل فيه السكوت من أجل عمل ما كحلّ تدريب من التدريبات، والقراءة الصامتة، وكتابة ما على السبورة، وانقطاع التواصل بين المرسِل (المعلم) والمرسل إليه (الدارسون) بسبب الفوضى وعدم ضبط الفصل..

معدل النِّسب المعتمد في هذا البحث

يعتمد هذا البحث على نسب أقرتها دراسات سابقة[٣٣]، وهذه النسب هي:

جدول رقم (١) يوضح النِّسب المُعتَمدة

الرقم	الوحدة	نوعها	النسبة المناسبة
١	١-٧	كلام المعلم المباشر وغير المباشر	%٦٨
٢	١-٤	كلام المعلم المباشر	%٦٦
٣	٥-٧	كلام المعلم غير المباشر	%١٧
٤	١	الشرح	%٥٠
٥	٤	طرح الأسئلة	%١٥
٦	٥	التشجيع والثناء	%٤
٧	٨-٩	استجابة الدارسين	%٢٦
٨	١٥	الصمت	%٥

تحليل استجابات العيّنة

الجدول أدناه يوضّح التفاعل الصّفي لكل فرد من أفراد العينة

جدول رقم (٢)

المعلم	المستوى الذي يُدرّسه	نسبة كلام المعلم	نسبة كلام الدارسين	نسبة الصمت	نسبة حديث المعلم المباشر	نسبة حديث المعلم غير المباشر	نسبة حديث الدارسين لحديث المعلم المباشر	نسبة استجابة المعلم للدارسين	نسبة أسئلة المعلم من كلامه المباشر	نسبة التشجيع	نسبة المبادرة
١	ابتدائي	٥٣،٣ %	٤١،٨ %	٤،٥%	٥٥،٣ %	٥ %	٤١،٨ %	٤،٥ %	٣،٥ %	٤،٥ %	١،٦ %
٢	ابتدائي	٤٧،٢ %	٣٨،٥ %	١٤،٤ %	٩٧،٢ %	٢،٧ %	٨١،٦ %	٢،٧ %	٢٦،٥ %	٢،٧ %	١،٦ %
٣	ابتدائي	٣٤،٤ %	٣٥،٢ %	٣٠،٢ %	٩٧،٦ %	٢،٣ %	٧٦،٩ %	٢،٣ %	٣٣،٨ %	٢،٣ %	١،٥ %
٤	ابتدائي	٤٥ %	٤٣،٢ %	١١،٧ %	٩٣،٧ %	٦،٢ %	١٧،٣ %	٦،٢ %	١٣،٤ %	٦،٢ %	٩،٠ % ٩
٥	متوسط	٦٢،٥ %	٢٥،١ %	١٢،٢ %	٩٦،١ %	٣،٨ %	٤٠،٢ %	٣،٨ %	٣٠،٨ %	٣،٨ %	صفر
٦	متوسط	٥٢،٧ %	٢٨،٧ %	١٨،٤ %	٩٤ %	٥،٨ %	٥٤،٥ %	٥،٨ %	٣٦،٥ %	٥ %	صفر
٧	متوسط	٥٣،٥ %	٣٣،٥ %	١٢،٩ %	٩٤،٣ %	٥،٧ %	٦٢،٦ %	٥،٧ %	٢٤،٣ %	٥،٧ %	صفر
٨	متوسط	٦٤،٧ %	٢٤،٤ %	١٠،٧ %	٩٤،٣ %	٥،٦ %	٣٧،٨ %	٦٥،٦ %	٨،٧ %	٥،٦ %	١،٣ %
٩	متقدم	٤٦،٥ %	٣٩،٧ %	١٣،٩ %	٩٢،٣ %	٧،٦ %	٨٥،٣ %	٧،٦ %	١٨،٣ %	٣،٨ %	٠،٩ %
١٠	متقدم	٦٠،٢ %	٢٥،٨ %	١٣،٨ %	٩٤،٤ %	٦،٢ %	٤٢،٨ %	٦،٢ %	١٣،٢ %	٥،٥ %	٢،٨ %

ملاحظات على الجدول رقم (١)

١- يلاحظ ارتفاع نسبة المعلمين في الكلام المباشر باستثناء المعلم (١)، ومردّ ذلك إلى أنَّ معظم أفراد العينة قدموا دروساً فرضتْ طبيعتُها عليهم كثرة الكلام. أما الكلام غير المباشر فنسبته ضعيفة، وفي ذلك إشارة إلى قلّة استخدام أفراد العينة للتشجيع، وتقبل الأفكار، وتقبل المشاعر كما هو واضح من الجدول.

٢- أما نسبة كلام الدارسين فيلاحظ ارتفاعها في المستوى الابتدائي الذي يغلب عليه الترديد الجماعيّ، والنصف جماعيّ، والفرديّ خَلْفَ المعلم، ويلاحظ انحسار النسبة نوعاً ما في المستويين المتوسط والمتقدم لاختفاء ظاهرة الترديد، ولاحظتُ أن الدارسين لم يوظفوا ما عندهم من ثروة لغوية في المستويات المتقدمة،، ولعل مرد ذلك إلى أسباب نفسية منها: الخجل، وعدم الثقة بالنفس.

٣- أما نسبة الأسئلة فهي ضعيفة جداً كما هو الحال في المعلم (١) و (٨)، ومقبولة عند البقية. ولاحظ الباحث أن الأسئلة يغلب عليها الطابع التذكري أي استرجاع المعلومات، وتكاد تختفي أسئلة الفهم والتطبيق إلا ومضات ظهرت عند المعلم (٧). ويلاحظ ارتفاع نسبة الصمت عند المعلم (٣)، ومرد ذلك إلى عجز الدارسين لغوياً، فَهُم من جنسيات مختلفة، ولا خلفية لهم عن العربية.

بعد أن تمّ عرض النسب المئوية بكل فرد من أفراد العينة بناءً على التفاعل اللفظي بين (المعلم والدارسين)، فيما يلي النسب المئوية لأفراد العينة وفقاً للمستويات اللغوية:

أولاً: المستوى الابتدائي

أ- كلام المعلمين: مجموع تكرار الفئات من ١-٧ × ١٠٠ = ٥٥٧ × ١٠٠ = ٤٤،٣

مجموع تكرار الفئات ١- ١٠ ١،٢٥٧

وهي نسبة مرتضاة؛ لأنها تقلّ عن المعدل المناسب الذي يبلغ ٧٦%.

ب- كلام الدارسين: مجموع تكرار الفئات من ٨-٩×١٠٠ = ٤٩٥×١٠٠ = ٣٩،٣ %

مجموع تكرار الفئات من ١ - ١٠ ١،٢٥٧

وهي نسبة على الرغم من ارتفاعها عن المعدل المناسب ٢٦% إلا أنها تناسب المبتدئين كما أوضحنا سابقاً.

ثانياً: المستوى المتوسط

أ- كلام المعلمين: مجموع تكرار الفئات من ١ - ٧×١٠٠ = ٧٥٧×١٠٠ = ٥٨،٥%

مجموع تكرار الفئات من ١ – ١٠ ١،٢٩٢

ونسبة ٥٨،٥ نسبة معقولة وفقاً للمعدل المعتمد ٧٦%.

ب- كلام الدارسين: مجموع تكرار الفئات ٨ – ٩×١٠٠ = ٣٦١×١٠٠ = ٢٧،٩%

مجموع تكرار الفئات من ١ – ١٠ ١،٢٩٢

وهي نسبة تزيد بفارق ضئيل عن المعدل المعتمد ٢٦%، فهي مقبولة.

ثالثاً: المستوى المتقدم

أ- كلام المعلمين: مجموع تكرار الفئات من ١ – ٧ ×١٠٠ = ٢٩١×١٠٠ = ٥٣،٢%

مجموع تكرار الفئات من ١ – ١٠ ٥٤٦

مقارنة بالمعدل العام ٧٦% تُعد نسبة ٥٣،٢ مقبولة.

ب- كلام الدارسين: مجموع تكرار الفئات من ٨ – ٩ = ١٨٠×١٠٠ = ٣٢،٩%

مجموع تكرار الفئات من ١ – ١٠ ٥٤٦

٣٢،٩% نسبة عالية نوعاً ما عن المعدل ٢٦%، ومرد ذلك إلى توفر الذخيرة اللغوية عند المتقدمين، ودفع المعلمين لهم للحديث.

أ- نسبة كلام المعلمين: مجموع تكرار الفئات من ١– ٧ ×١٠٠ = ١،٦٠٥×١٠٠ = ٥١،٨

مجموع تكرار الفئات من ١ – ١٠ ٣،٠٩٥

وهي نسبة مقبولة إذ تقع في خانة أقلّ من المعدل المناسب ٦٨% (انظر الجدول ١)

ب- نسبة كلام الدارسين: مجموع تكرار الفئات من ٨ – ٩ × ١٠٠ = ١،٠٣٦×١٠٠ = ٣٣،٤%

مجموع تكرار الفئات من ١ – ١٠ ٣،٠٩٥

وتعدّ النسبة ٣٣،٤ مرتفعة قليلاً عن المعدل المناسب ٢٦%، ومرد ذلك إلى أن هناك ٤ فصول تنتمي إلى المستوى الابتدائي الذي يكثُر فيه الترديد كما ذكرنا سابقاً.

ج- نسبة الصمت: مجموع تكرار الفئات ١٠ × ١٠٠ = ٤٥٤×١٠٠ = ١٤،٦%

مجموع تكرار الفئة من ١ – ١٠ ٣،٠٩٥

ويُلاحظ أن الصَّمت هنا لا نَعني به انقطاع التواصل نتيجة للفوضى أو انفراط النظام داخل الفصل؛ لأنّ الدارسين موضع العينة بمرحلة جامعية، لذا ينعدم عندهم هذا السلوك، فالصمت هنا يُشير إلى فترات السكوت من قِبل الدارسين قبيل الإجابة. والنسبة التي سُجلت هي ١٤%،

وهي مرتفعة مقارنة بالمعدل ٥٠%، ومرد ذلك إلى ضعف الدارسين لغوياً، فضلاً عن أن العربية تدرَّس لهم بوصفها ل٢ في غير بيئتها، مما يجعل ردود فعلهم لغوياً ضعيفة جداً.

د- نسبة كلام المعلمين المباشر: مجموع تكرار الفئات١- ٤× ١٠٠=١،٥١٩×١٠٠= ٩٤،٦%

مجموع تكرار الفئات ١ – ٧ ١،٦٠٥

وهذه نسبة مرتفعة جداً إذ تجاوزت المعدل المناسب لها وهو ٦٦% مما يشير إلي سيطرة المعلمين على أجواء الفصل.

هـ- نسبة كلام المعلمين غير المباشر: مجموع تكرار الفئات٥-٧×١٠٠ = ٨٧×١٠٠ = ٥,٤%

مجموع تكرار الفئات ١ – ٧ ١،٦٠٥

وهي نسبة منخفضة جداً مقارنة بالمعدل المناسب ١٧%، وهذه الـ ٥،٤% كانت عبارة عن تشجيع وثناء (انظر جدول ٢) مما يدلّ على إغفال المعلمين – موضع العينة لتقبل أفكار ومشاعر الدارسين.

و- نسبة شرح المعلمين: مجموع تكرار الفئة ١×١٠٠ = ١،٠٥٥×١٠٠ = ٦٩،٤%

من كلامهم المباشر مجموع تكرار الفئات ١-٤ ١،٥١٩

ويلاحظ أن النسبة ٦٩،٤% تتجاوز المعدل المناسب ٥٠%، وفي هذا إشارة واضحة إلى اعتماد المعلم على نفسه في تقديم المعلومات أغلب الوقت، وأن الدارسين موقفهم سلبيّ.

ز- نسبة أسئلة المعلمين: مجموع تكرارات الفئة ٤×١٠٠ = ٣٢٣×١٠٠ =٢١،٢%

كلامهم المباشر مجموع تكرار الفئة ١- ٤ ١،٥١٩

والنسبة ٢١،٢% تجاوزت المعدل المناسب ١٥%، ولاحظ الباحث – كما ذُكر سابقاً – أن الأسئلة معظمها ضعيفة لم تتجاوز أسئلة استرجاع المعلومات إلا في النادر القليل. ومع ذلك يُعد هذا الارتفاع في نسبة الأسئلة مَحْمَدة إذ يدلّ على شدة التفاعل بين المعلمين والدارسين.

نتائج البحث

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١-من أنماط التفاعل اللفظي الشائعة داخل الفصل عند أفراد العينة (الشرح، والتوجيهات، والأسئلة، والتشجيع، استجابات الدارس).

٢-ضمور أنماط محددة من التفاعل اللفظي منها: تقبل مشاعر الدارسين، وتقبل أفكار الدارسين.

٣-اختلف التفاعل اللفظي وفقاً للمستويات اللغوية، إذ لوحظ زيادة كلام المعلم في المستوى المتوسط والمتقدم.

٤-كلام أفراد العينة – المعلمين – المباشر وغير المباشر ٥١،٨% وهي نسبة أقلّ من النسبة المعتمدة من الدراسات السابقة (٦٨%). ولكن عند النظر إلى كلام المعلمين المباشر تنقلب الصورة إذ تضرب النسبة رقماً عالياً ٩٤،٦%، وهذه النسبة تتجاوز المعدل المناسب ٦٦% مما يدل على سيطرة أفراد العينة على أجواء الفصل، وسلبية الدارسين في هذه الجزئية.

٥-ارتفاع نسبة أسئلة أفراد العينة ٢١،٢% عن المعدل المناسب ١٥%، وفي ذلك دلالة على شدة التفاعل بين أفراد العينة والدارسين.

٦-العلو والهبوط في النسب الذي شهدته المستويات اللغوية المختلفة، وأفراد العينة كل على حدة أكبر دليل على أن كلام المعلم تحكمه عوامل كثيرة ومتشعبة تجعل من الصعب وضع نسبة محددة تحكم جميع العينات.

٧-على الرغم من الهنات التي اتضحت في أداء أفراد العينة هنا وهنالك إلا أن الأداء في مجمله كان مُرضياً ومقبولاً.

توصيات البحث

نوصي في نهاية هذا البحث بالآتي:

١- تدريب المعلمين على صياغة الأسئلة، وأن يُراعى فيها التنوع وقياس قدرات دنيا (التذكر)، وقدرات عليا (الفهم و التحليل)، ولفت نظرهم إلى ضرورة التّوقف لثوانٍ بعد طرح السؤال؛ ليتمكن الدارسون من الإجابة مما يزيد من شدة تفاعلهم.

٢- الابتعاد – قدر الامكان – عن استخدام لغة الدارسين الأولى (الترجمة).

٣- التنويع في طرق التدريس، وتبني طريقة مركزية الدارس كلما سمحت الظروف؛ لأنها تُحدّ من كلام المعلم، وتفتح الطريق أمام الدارس ليتكلم ويعبر عن ذاته.

٤- تدريب المعلمين على كيفية تقبل أفكار الدارسين ومشاعرهم، والإلمام باستراتيجيات تصحيح الأخطاء، وتوجيه النقد مما سيقود إلى تفاعل فصلي فعّال مع الدارسين.

الهوامش

*دكتوراه في اللغة العربية (لغويات) من الجامعة الإسلامية العالميّة في ماليزيا، ويعمل محاضراً في مركز اللغات في الجامعة نفسها.

[١] ابن مفلح، عبد الله محمد ، **الآداب الشرعية**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعمر القيام، بيروت، الرسالة ، ١٩٩٩م، ص ٣٦.

[٢] المرجع السابق نفسه.

[٣] ما اتبعه الباحث في تفريغ التسجيل (٣٠ دقيقة لكل معلم) هو تسجيل السلوك اللفظي كلّ ٥ ثوان، ووضعه وفقاً للفئة التي تناسبه من الفئات العشر التي وضعها فلا ندرز Flanders.

[٤] آل عمران، الآية ١٥٩.

[٥] ابن خلدون، عبد الرحمن محمد، **المقدمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي ، القاهرة، دار نهضة مصر، ج٣، ص ١٢٧٨.

[٦] يقصد بالمعلم في هذا البحث معلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

[٧] محمد نور، شمس الدين، **الأخطاء الصفية في تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م ص ١٨.

[٨] حسن، فارعة ، **المعلم وإدارة الفصل**، القاهرة ، مركز الكتاب، ١٩٩١م، ص١٤.

[٩] نقلاً عن طعيمة، رشدي، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات أخرى**، أم القرى ، د.ت، ج١، ص٤٢.

[١٠] المرجع السابق، ص ٤٣ و ٤٤.

[١١] المرجع السابق، ص١١٥.

[١٢] الأمين، إسحاق، **منهج الأيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرباط، أيسيسكو، ١٩٩٧م، ص١٥٤.

[١٣] المرجع السابق نفسه.

[١٤] Nuan, David, *Language Teaching methodology*, Prentice Hall, New York 1991, p. ١٩٠ .

[١٥] المرجع السابق نفسه.

[١٦] المرجع السابق نفسه.

[١٧] المرجع السابق، ص ١٩١، والأمين، مرجع سابق، ص١٥٥.

[١٨] Nunan, P. 193

[١٩] عبد الحميد، جابر، وآخرون، **مهارات التدريس**، بيروت، النهضة العربية، ١٩٨٩، ص ١٥٢.

[20] UR, Penny, ***Acoure In Languege Teaching Practice and Theory***, Canbridge University Press, 1996, P.230

[٢١] عبد الحميد، جابر، مرجع سابق، ص ١٥٥ – ١٨٢، وعبيدات، سليمان أحمد، **القياس والتقويم التربويّ**، عمان، المطابع التعاونيّة، ١٩٨٧م، ص ١٤٠. (بتصرف من المرجعين).

[22] UR, P 229.

[23] Nunan, P. 193

[٢٤] المصدر السابق نفسه.

[٢٥] هامرلي، هكتر، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة**، ترجمة: راشد عبد الرحمن، الرياض، جامعة الملك سعود ١٩٩٤م، ص ٢٦١.

[٢٦] بروان، دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ترجمة: إبراهيم حمد وعيد بن عبد الله، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٤م، ص٣٢٧.

[٢٧] محمد نور، شمس الدين، مرجع سابق ، ص ٤٥. (بتصرف).

[٢٨] هامرلي هكتر، مرجع سابق، ص ٢٦١.

[٢٩] أمدون، أدموند **فلادرز، دور المدرس في حجرة الدراسة**، ترجمة : عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م، ص٧ وما بعدها.

[٣٠] الفرا، إسماعيل، **تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية**، ورقة بحثية قُدمت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطينيّ، رام الله ، ٢٠٠٤م، ص١٠ و ١١.

[٣١] المرجع السابق، ص١١.

[٣٢] الفرا، مرجع سابق، ص١٤.

[٣٣] الفرا، مرجع سابق، ص١٤.

التعالق بين مستويات اللغة في العملية التدريسية: النحو وعلم المعاني "نموذجاً"

د. طاهر قطبي
جامعة قطر
الدوحة

المدخـــل:

النظام اللغوي هو مجموعة القوانين والقواعد التي تحكم اللغة، وتخضع لها أصواتها وكلماتها وعباراتها. وأبناء كلّ لغة يلتزمون بقوانينها وقواعدها وأحكامها ليتمكنوا من التفاهم، وتبادل الخبرات والمعلومات، وإبداء عواطفهم وأحاسيسهم، وقضاء حوائجهم بسهولة ويُسر.

وتتطلب دراسة اللغة معرفة مستويات نظامها اللغوي – أو أجزائه –؛ إذ إنّ كل مستوى منها يُعدّ أساسًا للمستوى الذي يليه. هذا حال اللغة – أي لغة – في أحوالها الطبيعية. أما في حال اللغة العربية؛ وهي على ما هي عليه من الضعف، بسبب إعراض أهلها عنها، فالأمر أخطر من معرفة المستويات والتصرف باللغة وفق كل مستوى؛ لأن العربية مهددة من أبنائها ومن خطر مداهمة اللغات الأجنبية لمرابضها.

ويأتي موضوع العلاقات المتشابكة بين مستويات علوم اللغة على رأس أولويات الدرس اللغوي، من أجل إبراز العلوم اللغوية وحدة متكاملة، يسند بعضها البعض الآخر، ويقويه ويبرز أهميته. ولا شك في أن ما عرفته العربية من عزوف؛ مقصود وغير مقصود، عن أهم مميز لهذه اللغة؛ وهو الإعراب، يشكل عاملا مهما في حياة هذه اللغة أو موتها. لهذا السبب وجدنا القوم يحرصون على معرفة النحو حرصَهم على مداخل البلاغة ومخارجها، ليس لأنهم بحاجة إلى التعبير عن المعاني التي يريدون، بل لحاجتهم إلى النحو وإلى البلاغة في حياتهم اليومية المادية والروحية أيضا؛ فقد احتاجوا إلى كل ذلك في التعامل مع المسائل التشريعية، حين يكون الحكم الشرعي متعلقا بفهم النص القرآني أو غير القرآني. يروى "أن الكسائي وأبا يوسف القاضي اجتمعا عند الرشيد، فجعل أبو يوسف يذم النحو ويسخر منه، فقال له الكسائي؛ وقد أراد أن يعلمه فضل النحو: ما تقول في رجل قال لرجل: أنا قاتلُ غلامِك، وقال

له الآخر: أنا قاتلٌ غلامَك؛ أيّهما كنت تأخذ به؟ فقال أبو يوسف: آخذهما جميعا، فقال له الرشيد: أخطأت؛ (وكان له علم بالعربية)، فاستحيا وقال: كيف ذلك؟ قال: الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتلُ غلامك؛ بالإضافة؛ لأنه فعل ماض / وقع /، وأما الذي قال: أنا قاتلٌ غلامَك؛ بالنصب، فلا يؤخذ؛ لأنه مستقبل، لم يكن بعد، كما قال الله عز وجل: (ولا تقولنّ لشيء إني فاعلٌ ذلك غدا إلا أن يشاء الله)[١]؛ فلولا أن التنوين مستقبل ما جاز فيه: غدا."

فأنت ترى أنه من غير النحو لا يمكن للبلاغة أن تقيم أود الفصاحة والبيان، ولا يمكن للبلاغي أن يشتغل بعلم البلاغة إلا إذا كان له حظ في النحو، وفهم مبدأ التكامل القائم بين العلمين. ولهذا السبب كان الصدود عن النحو جفاء للبلاغة لا ريب، ومن يفعل ذلك يكن مقصرا في العلمين معا. وقد يعدّون هذا الأمر جفاء للقرآن وللغة العرب.

١ – البدايات المشتركة بين علوم العربية:

من المعروف أن الدراسات العربية بدأت مختلطة، وأن دائرة اهتمام اللغوي كانت واسعة، تضم إلى المعجمية النقدَ والبلاغةَ وغيرَهما. ومن المعروف أيضاً أن الدراسات البلاغية بدأت أول ما بدأت إشارات بلاغية في كتب اللغة والأدب والنقد.ففي كتاب سيبويه ملاحظات بلاغية كثيرة، مثل: باب اللفظ للمعاني[٢]، وباب الاستقامة من الكلام والإحالة[٣]. ومن كلامه الذي دخل بعد ذلك في البلاغة، بعد أن استقلّت، قوله: "هذا باب استعمال الفعل في اللفظ لا في المعنى، لاتّساعهم في الكلام، وللإيجاز والاختصار..."[٤]. ويستشهد على ذلك بقوله تعالى: ﴿واسأل القرية التي كنا فيها والعير التي أقبلنا فيها﴾[٥]. ثم يقول: "إنما يريد أهل القرية فاختصر ..."[٤]، ثم يأتي بشواهد أخرى من القرآن الكريم. فكتاب سيبويه ليس كتاب نحو فقط، بل هو كتاب صرف وبلاغة وعروض وصوت أيضا. لكن شهرته النحوية غطت بقية العلوم.

وفي كتب الجاحظ أحاديث طويلة عن البلاغة، وقد ضمّن كتابه "البيان والتبيين" موضوعات كثيرة في البيان والفصاحة والبلاغة، وعـرّف البلاغة عند الأمم المختلفة، كالفرس، واليونان، والرومان، والهند[٦]، ونقل أقوالاً كثيرة في البلاغة[٧]، وعرض للبديع، وذكر شعراءه[٨]، وللإيجاز وأتى بنماذج منه[٩]، وللإطناب، وذمّه وذمّ التكلف فيه[١٠]، إلا أن الجاحظ لم يعن بوضع ملاحظاته في شكل قوانين محدّدة، بالتعريفات الدقيقة. ولكنه صورها في أمثلة متعددة بحيث تمثّلها من خلفوه تمثّلا واضحا.

٢- أين يلتقي النحو بالبلاغة؟

فطن النحاة المعاصرون إلى هذه المسالك الجمالية للنحو العربي في مبدإ سيرته، وهم يطالبون بالعودة إلى مرحلة الذوق. ونحن نطالب بذلك من خلال تكامل النحو بغيره من علوم العربية [إذ يعد ذلك إيذانا بعودة النحو إلى الاحتكام إلى الذوق، وعن طريق جملة القرائن، وهذا يعني الحد من سيطرة الإعراب والعلامة الإعرابية، باعتبارها الوريث الشرعي للنحو، لتصبح قرينة من جملة القرائن.]

أما مستوى البلاغة في هذا كله فيظهر في منهج التمييز الذي افتعله النحاة لأنفسهم حين راحوا يميزون بين هذين المستويين (القاعدة + الذوق) للدراسة النحوية: فكان عندهم "المستوى الأول؛ وهو يتمثل في رصد الصواب والخطأ في الأداء، أما المستوى الثاني فيتجاوز هذا المجال إلى ناحية الجمال والإبداع. ولم يكن المستوى الأول إلا تلك القواعد المجردة التي استند فيها النحو على كلام العرب الفصيح المنقول نقلا صحيحا... أما المستوى الثاني فكان يتمثل في العلاقات المتنوعة بين الكلمات ثم بين الجمل.

وننهي هذه المسيرة التي سارها النحو بلطف كبير وجرأة أكبر، حين بدأ بكلام العرب ومجالاته البلاغية، إلى أن انتهى بكلام العرب، حين هيأ الله له عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، الذي طالما ألحّ على الربط بين النحو ومعانيه، بصراحة: وأن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضعَ الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه، وأصوله، وتعرف مناهجَه التي نُهجَتْ فلا تزيغُ عنها، وتحفظَ الرسوم التي رُسمت لك، فلا تُخلُّ بشيء منها، وذلك أنّا لا نعلم شيئا يبتغيه الناظِمُ بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه، فينظر في (الخبر) الوجوه التي تراها في قولك: "زيدٌ منطلقٌ، وزيدٌ ينطلق، وينطلق زيدٌ ومنطلق زيدٌ، وزيدٌ المنطلقُ، والمنطلق زيدٌ، وزيد هو المنطلق، وزيد هو منطلق...."."[١١]

وأنا أدعو القارئ الكريم إلى مقارنة هذا الكلام الذي أجده تحديدا للوجهة الجديدة التي أراد الجرجاني أن يردّ إليها النحو، وهي وجهةُ لغةِ العرب، بقول النحاة المتأخرين، حين يعرفون النحو بأنه: "علمٌ يُعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء"[١٢].

فتصور نظام صوتي وآخر صرفي وثالث نحوي ورابع بلاغي تصور بعيد عن أذهان القدماء من المشتغلين باللغة والبلاغة، وإنما حدث هذا في عصرنا لأسباب كثيرة؛ منها منهج التيسير والتسهيل (وهو منهج الحياة المعاصرة بوجوهها المختلفة)، ومنها اتساع رقعة العاميات وتنوعها، ومنها الاعتبار الثقافي الذي يمجد كل وافد ويفزع إليه، ويترك كل أصيل، ولو كان لغة القرآن ولغة الآباء والأجداد، ومنها أيضا ضعف المستند (مما يقْوى به المرء في كل نواحي حياته، المستند الثقافي والاقتصادي والسياسي، والعلمي.....)، وهي عوامل

مؤثرة. ولو كان كل ذلك اصطناعا لمنهج علمي؛ بقصد الرصد والدراسة لقبلناه بغير تردد.

ونحن إذ ندعو إلى التكامل بين علوم العربية بشكل عام، عند التعاطي مع اللغة، فإنما نجدد دعوة أطلقها القدماء، وتمسك بها كثير من علمائنا المعاصرين؛ (تذكر دعوة الجرجاني إلى ربط علم النحو بعلوم اللغة ومنها البلاغة)، ثم أدعوك إلى تأمل قول د. عبد العزيز عتيق[١٣] من المعاصرين: "فنحن عندما نتحدث عن النظام النحوي، لا نقصد مطلقا إلى القول بأنه نظام منفصل مستقل، وكذلك الأمر بالنسبة إلى النظام الصرفي وبالنسبة إلى التركيب البلاغي. فالقواعد والقوانين التي توصل إليها الباحثون في مجال هذه الدراسات تصل ما بين أصوات اللغة، ومفرداتها، وبين هذه المفردات، وتركيب الجملة، ثم تركيب القطعة الأدبية مكتملة، فبينما يمكننا القول إن الصرف يبحث الهيكل أو البناء الداخلي للمفردات، فإن علم النحو يبحث في علاقات المفردات بعضها ببعض في الجمل المختلفة، وعلوم البلاغة تبحث في إفادة كمال المعنى الذي هو من خواص التراكيب، وكل علم من هذه العلوم يُرفِدُ الآخر ويتصل به اتصالا وثيقا؛ لأن البِنْيَة الداخلية للكلمة تؤثر على علاقاتها مع الكلمات الأخرى في الجملة الواحدة ثم القطعة الكاملة (عبد العزيز عتيق).

فطبيعة العلاقة بين النحو وعلوم البلاغة قائمة في الأساس على اعتماد البحث البلاغي على "الأصول المعرفية التي انطلق منها النحاة في دراساتهم مع اختلاف العلمين في النظرة والتناول"[١٤]. مثاله أن النحاة اهتموا بما يسمى بالرتبة (محفوظة وغير محفوظة)، كما أن البلاغيين اهتموا بهذا المبدأ (في علم المعاني)، إلا أن البلاغيين تجنبوا الكلام في الرتبة المحفوظة، واهتموا بغير المحفوظة، فدرسوها دراسة أسلوبية في باب (التقديم والتأخير).

واهتم البلاغيون، كما اهتم النحاة من قبلهم، بمسائل الذكر والحذف والإظهار والإضمار، والزيادة والفصل بالأجنبي وغير ذلك كثير.....

- بين النحو وعلم المعاني:(نموذج التعالق):

لقد فطن البلاغيون، بعد الجرجاني، إلى هذه العلاقة بين النحو والبلاغة، وعلم المعاني بأنه: "تتبع خواص تركيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره"[١٥].

وخواص تركيب الكلام تقدمها الإحاطة بمطالب النحو في تصريف أبوابه بحسب ما يقتضيه المعنى. وهذا هو توخي المعاني النحوية. وهـــــذه المعاني النحوية تحرسها قرائن كالعلامة الإعرابية والمطابقة والأداة والرتبة وغيرها. فالصلة بين علـــمـــي النحو والمعاني لا تحتاج إلى إقامة الدليل لأنها صلة طبيعية. والشركة بين العلمين هي خدمة المعنى وتأديته؛

فالنظام النحوي ينظم الأبواب النحوية ومعانيها داخل الجملة الواحدة. وقد يتعدى الجملة إلى الجمل فيما بينها، فيدرس الجملة الشرطية وهي جملتان: شرط وجواب، أو الجملة الاستفهامية التي قد تكون أيضا جملتين: استفهاما وجوابا.

كما يدرس أيضا عطف الجمل بعضها على بعض والجمل الموصولة، وغير ذلك مما يعدّ دراسة للجمل، لا للمفردات. وأما علم المعاني فإن أكثر ما يكون الاهتمام فيه بالجمل وما يتّصل بها، كالإنشاء والقصر وغيرهما، لكنه أيضا يهتم بالمفردات، فيدرس أحوال الإسناد وأحوال متعلقات الفعل وما إلى ذلك(١٦). وعلى هذا يكون علم المعاني المكمّل الطبيعي لعلم النحو، وامتدادا طبيعيا له.

فهما إذن علمان متكاملان، لكنهما ليسا علما واحدا وإلا لم يكن هناك داع للفصل بينهما. ومما يوضح هذه الحقيقة أن المعنى النحوي الذي يتحدد بالقرائن في سياق معين لا تلازمه اعتبارات أخرى خارجة عن إرادة المتكلم. وبعبارة أخرى، فإن المتكلم هو الذي يعمد إلى من قام بالفعل مثلا، فيضعه في موضعه الذي وضعته العرب فيه، ويعطيه ما يميزه من القرائن، أمنا للبس المخاطب. فهذا هو الاعتبار النحوي، وهذه هي حدوده لا يتعداها.

وأما حين يراعي هذا المتكلم ما يسميه البلاغيون "مقتضى الحال" ويأتي مقاله وفق المقام، فإن هذا المتكلم يكون حينئذ قد احتكم إلى علم المعاني. ويكون تحليل البلاغي لكلام هذا المتكلم من هذا الجانب، وليس له أن يسأل: لم رفع الفاعل ونصب المفعول مثلا، لأن ذلك من شأن النحوي. بل إن البلاغي يبني على هذا الفهم النحوي، ليصل بتحليله إلى مستوى أدخل في الـــــذوق وفي المرونة اللغوية فيتساءل مثلا: لم قدم المفعول أو الفاعل فـــي المعنى، أو لم أخرج الكلام مخرج الاستفهام، والمراد النفـــــي أو التقرير أو غير ذلك؟

هذه هي الحدود التي توضح معالم كل من العلمين، وهي كما أوضحت فواصل اعتبارية ليس غير، لأن تحقيق الجمال المعنوي المنشود في الكلام لا يتأتّى إلا بأن "تكون الأوضاع النحوية للألفاظ ملائمة لما يقتضيه المقام من التعبير عن المعاني المختلفة، وذلك هو ما اختص ببحثه علم المعاني، وأن ذلك العلم لم يستوعب في بحوثه كل الأوضاع النحوية وأسرار بلاغتها. على أن الأوضاع النحوية لا يمكن أن تتّسع وحدها للدلالة المباشرة على كل ما تقتضيه المقامات المختلفة من المعاني التي لا حصر لها. فهناك كثير من المعاني لا يمكن أن تؤدى إلا بمعونة السياق وقرائن الأحوال. وعلم المعاني هو الموكول إليه أيضا البحث فيما يمكن أن يستفاد من الكلام ضمنا بمعونة القرائن وملاحظة السياق. وكلما كان التعاون طبيعيا، بعيدا عن التكلف والشذوذ، ازداد الكلام روعة وجمالا."(١٧)

فالبلاغة العربية، كما يقدمها لنا التراث، قد اهتمت بالجانب المعنوي، وبالجانب الجمالي وقيمه التعبيرية، فهي تقف بإحدى قدميها على المعنى، وبالأخرى على الشكل التعبيري والجمالي، مما رشحها لأن تحمل أعباء النقد الأدبي ردحا من الزمن.

خلاصة هذا الأمر أن علم المعاني يعد بحق نقطة الوصل بين ما هو نحوي وما هو بلاغي، لهذا دخل النحو بمصطلحاته وأحيانا بأبوابه إلى البلاغة، ولهذا أيضا كانت البلاغة أدخل في النحو بمصطلحاتها وأدواتها أحيانا.

أما تأثر البلاغيين بالنحاة فهو أمر مفهوم وطبيعي لتقدم علم النحو على علم البلاغة، وأما الوجه الثاني لعمليتي التأثر والتأثير فهو تأثر نحاة الرعيل الثاني بالبلاغيين؛ فقد كان لأصداء علم البلاغة أثر في الدراسات النحوية، وكان تأثر النحاة المتأخرين بعلماء البلاغة أمرا طبيعيا، ذلك أن معالم علم البلاغة قد تحددت بشكل نهائي وأصبحت موضوعات كل علم محددة واضحة.

فانتقلت المصطلحات من علم النحو إلى علم البلاغة، ومن علم البلاغة إلى علم النحو. وأصبح علماء النحو يكتبون في البلاغة بطريقة البلاغيين، فنجد مثل ابن الناظم، وهو نحوي، يؤلف " المصباح في علم المعاني"، فيضمنه مباحث بلاغية. كما أن الزمخشري، وهو بلاغي، صنع المفصل، فضمّنه مباحث نحوية، وعالجها بطريقة النحاة.

ولا أدلّ على تأثر النحاة بالبلاغيين من تقسيم بعض النحاة لباب الاستفهام مثلا بحسب المعاني البلاغية، واكتفاء النحاة بمصطلحات البلاغيين في هذا التقسيم، إضافة إلى خوض النحاة في بعض المواضيع التي تعدّ خاصة بالبلاغة، كالفصل والوصل مثلا.

يمكن في الأخير أن أقول إن تأثر البلاغيين بالنحاة على الخصوص، والأخذ عنهم كان أمرا لا بدّ منه لإقامة صرح علم المعاني، وبنائه هذا البناء المتين. إلا أن البلاغيين لم يكونوا مجرد مقلدين للنحاة عند دراستهم للأبواب النحوية، بل كانت لهم إضافات قيّمة في مجال علم المعاني خاصة، أذكر منها على سبيل التذكير هذه العلامات البارزة في دراسات البلاغيـــــين: (١) التقسيم الأسلــوبي؛ (٢) المصطلحات البلاغية الخاصة بهم؛ (٣) الأسلوب والموقف الكلامي.

أمثلة على التكامل بين علوم العربية:

حديث البلاغيين عن فكرة (الأصل) التي قال بها النحاة.وفكرة الأصل نجدها عند النحاة في علم الأصوات كما نجدها عندهم في علم الصرف، ونجدها أيضا في علم النحو. وعندما يطبق النحاة فكرة الأصل على الجمل يكون أمرهم وأمر البلاغيين واحداً. فأصل الجملة عند

النحاة تتكون في الأساس من ركنين: مسند ومسند إليه (ظاهرين أو مضمرين أو محذوف أحدُهما) (للدكتور تمام حسان فصل كامل عن هذا الموضوع في كتابه: "اللغة العربية معناها ومبناها" بدءا من ص٢١٦). وتبعهم البلاغيون في ذلك، فقالوا بفكرة الإسناد وأصالتها في الكلام (الأصل في الخبر أن يلقى لأحد غرضين: إفادة المخاطب الحكم أو إفادته علم المتكلم بالحكم).

وتبع البلاغيون النحاة في أصول أخرى مثل الرتبة والتضام، والعدد، والجنس، و...إلخ. وكما قال النحاة بالعدول عن الأصل، وفسروا ذلك بتفسيرات مختلفة بحسب المدرسة أو بحسب فهم الدارس... كذلك قال البلاغيون بمبدأ العدول عن الأصل، فقالوا مثلا بخروج الاستفهام عن أصل وضعه إلى الدلالة على التمني، أو التقرير، أو غيرهما من المعاني البلاغية. وأكثر من هذا فقد جعل البلاغيون جملة كبيرة من مفاصل علم المعاني قائمةً على مبدأ الإسناد الذي أصّله النحاة؛ فقسموا علم المعاني ثمانيةَ أبواب: أولها: أحوال الإسناد الخبري وثانيها: أحوال المسند إليه، وثالثها: أحوال المسند،... الخ[١٨].

هذا كلام – كما ترى – "لا يبعد بالمعاني عن النحو"[١٩]؛ لأن المعاني التي يدرسها علم المعاني – وهي دراسة معانٍ وظيفية في صميمها – كما يقول تمام حسان، تبدو أكثر صلة بالنحو منها بالنقد الأدبي، "الذي أريد بها خطأ أن تكون. (والكلام للدكتور تمام حسان). ومن هنا نشأت هذه الفكرة التي تتردد على الخواطر منذ زمن طويل أن النحو العربي أحوج ما يكون إلى أن يدّعي لنفسه هذا القسم من أقسام البلاغة الذي يسمى (علم المعاني). حتى إنه لَـيَـحْسُن أن يكون علم المعاني قمّةَ الدراسة النحوية أو فلسفَتَها."[٢٠]

وهذا مطلب قديم، ليس جديدا. قد نجده أوضح ما يكون عند الجرجاني، حين يقرر بقوله: "فلست بواجد شيئا يرجع صوابُه، إن كان صوابا، وخطؤُه إن كان خطأ إلى النظم ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعُه...فلا ترى كلاماً قد وُصف بصحة نظم أو فساده، أو وُصف بمزية وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة، وذلك الفساد، وتلك المزية، وذلك الفضل،إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتَصل بُباب من أبوابه."[٢١]

وقد سلّم من جاء بعد الجرجاني له بهذا نظريا، ولكنهم لم يلتزموا به في أعمالهم؛ (والسبب في ذلك ربما يعود إلى انشغالهم بالرؤية التعليمية وتبسيط العلوم بالتقسيم، كما بدا لهم وقتها، على رأي الدكتور أحمد سعد).[٢٢]

والدليل على ذلك أن السكاكي،[٢٣] وهو من هو، في إخضاع علوم البلاغة للتقسيم والتقعيد،يُعنى بالخطأ والصواب،فيقول في معرض حديثه عن ذلك: إنّ "مثارات الخطأ إذا

تصفحتها ثلاثة: المفرد، و التأليف (التركيب) وكونُ المركب مطابقاً لما يجب أن يُتكلم به. وهذه الأنواع، بعد علم اللغة، هي المرجع إليها في كفاية ذلك، ما لم يتخط إلى النظم، فعلمَا الصرف والنحو (لاحظ أنه يجمع مثل غيره بين النحو والصرف، كما نجمع أيضا)، يُرجَع إليها في المفرد والتركيب ويُرجَع إلى علم المعاني والبيان في الأخير؛ يقصد به المطابقة أو عدمها بين المركـــَّب وما يجب أن يُتكلم به.

- المنحى التطبيقي لفكرة التكامل:

تتلخص الفكرة في إعفاء الدراسة النحوية البلاغية من كل ما يتعارض فيه النحو وعلم المعاني، أو العلوم الأخرى، وهذا يؤدي إلى الآتي:

١- رد العلامة الإعرابية إلى موقعها الأصلي؛ قرينةً لفظية على معنى من المعاني النحوية؛ كالفاعلية والمفعولية أو الإضافة.

٢- تخليص النحو من التعليل المغرق في الفرضيات والأقيسة والألغاز والتعريفات والتفريعات (كالعلل الثواني والثوالث).

٣- تخليص النحو مما يسمى بالأصل غير المنطوق به، والإشارة في كل ذلك إلى المعنى المؤدى، وإن أمكن، تلمس المقصد الجمالي.

٤- كثير من الأبواب النحوية، التي لا ينتظمها علم المعاني قد تجد لها مجالا للدراسة فيما يسمى "البيان النحوي" وهو يُعنى بتلمس المسارب الجمالية للنصوص (القرآنية بخاصة)، عرف بالتفسير البياني للقرآن الكريم. وهو مذهب نحوي يأخذ النحو من باب المعنى، ويربط التركيب بكل المجالات المحيطة به. فالتفسير يأخذ شكلا دائريا في الاتساع. وهذا المنهج نجده عند كثير من المفسرين (التفسير اللغوي) مثل الزمخشري (في الكشاف).

ومن المحدثين الذين يهتمون بهذا النوع من الدراسات أ. د فاضل السامرائي في أعمال كثيرة له.

٥- دعم الأبواب النحوية، في المناهج الدراسية، بما يكملها من أبواب علم المعاني ذات الصلة. وهي أبواب محددة، تجتمع للعلمين. فيتخرج المتخصص في النحو وقد ألم بنصيب من علم المعاني مكمل لدراسته النحوية.

٦- الرجوع بالنحو إلى مرحلة الذوق في شرح أبوابه، وفق المعاني كما فعل القدماء أمثال سيبويه والفراء وبعدهما الجرجاني الذي كان نحوه نحواً ومعنى من معاني البلاغة. (انظر مراعاة أوائل النحاة للمعنى في التعليل ما يقوله الفراء مثلا (معاني القرآن) عند تعليل الضم في: "أَيـــُّهُمْ " في مثل قولنا: "سَلْ أَيـــُّهُمْ قامَ": فلفظة "أَيُّهُمْ" يعمل فيها ما بعدها، ولا

يعمل فيها ما قبلها؛ لأنك إذا "سلّطت عليها الفعل الذي قبلها أخرجتها عن معنى الاستفهام إلى معنى (مَنْ) و(الذي): كقولك: لأَضربنّ أيـــهُم فَعَلَ ذلك."(٢٤)

٧- الاهتمام بأمر القياس والعناية به، وعدم إهماله، كما يدعوا إلى ذلك بعضهم، لأن القياس أمر ضروري لنماء اللغة.

٨- "ولتكن خطواتنا الأولى في الإصلاح أن نتجه نحو القديم فنحييَه، إذ لا تجديد إلا بعد فهم التراث القديم وتمثله، وإنّ كل تجديد لا يجعل من دراسة القديم أولى خطواته هو تجديد أبتر، إن لم يكن هدما وإفسادا"(٢٥). ويمكن أن يتم ذلك كله وفق الخطوات الآتية، (بشيء من الاختصار):

أ- تنظيم ندوات أو أيام دراسية علمية، على مستوى الجامعات والأقسام والمجامع اللغوية؛ يكون الهدف منها بحث المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية لطلاب الجامعات، ولرسم السبل للتغلب على الضعف في الأداء اللغوي السليم؛ قراءة وفهما وتعبيرا وكتابة. وإن أمكن محاولة التغلب على الأسباب المباشرة التي تؤدي في نظرنا إلى هذا الوضع الذي وصلت إليه العربية بين أهليها، وبين محبيها، والتي منها:

١- ضعف مستوى الطلاب في شعب اللغة العربية بخاصة وجميع الشعب التخصصية في الجامعة بعامة في اللغة العربية: قراءة وكتابة وتعبيرا وفهما. ٢- قلة إقبال الطلبة على التخصص في اللغة العربيـــة. ٣- ازدواجية لغة التدريس بين الفصحى والعامية أو بين اللغة العربية ولغة أجنبية. ٤- الاعتبار الثقافي الذي ابتلي به أهل العربية بخاصة؛ وأقصد به النظرة الدونية للغة العربية إزاء العلوم الوافدة إليهم بلغات أجنبية، وهذا مرده إلى ضعف المؤسسات العلمية في اللحاق بالتغطية المطلوبة في ميادين الترجمة والنقل والإبداع أيضا. ٥- إخضاع البحث العلمي، وكل ماله صلة باللغة والثقافة.. للسياسة والاقتصاد والتوجهات (الداخلية والخارجية) السائدة في كل قطر أو مجتمع.وقد يصل هذا التأثير أحيانا إلى المناهج والمقررات (المحتوى)، وقد يطال طرق التدريس والكتب المقررة. وهكذا يمكن لهذه الندوات أن تنشط التفكير في موضوعات المقررات وطرائق التدريس والمستوى العلمي للمدخلات وللمخرجات، والكتاب الجامعي، على أن يشرك في مثل هذه النشاطات جميع المؤسسات ذات الصلة؛ بدءا بالمدرسة وانتهاء بالمجامع العلمية.

ب- تفعيل دور المجتمع بأشكاله وألوانه؛ لاحتضان العربية، والإحساس بأهميتها للمجتمع من خلال قرارات داعمة؛ مثل توظيف الخريج المتخصص في اللغة العربية وآدابها، أو استعمال اللغة العربية في النشاطات التي تعتمد اللغة؛ كالدعاية والنشرات والتعليقات. ومن

ثم يتعين تعريب المحيط في المدن والقرى واعتماد العربية، لغة للتخاطب، وليس شرطا أن تكون الفصحى.

ج- تفعيل دور وسائل الإعلام بدءا بتكوين الإعلامي المتقن للغة العربية وانتهاء بالصحافي المذيع للأخبار أو المحرر بالصحيفة أو المحقق في الميدان. ومن هذا، التوجه إلى إنشاء محطات للبث بالفصحى، وتعليم اللغة، ومنه أيضا تمويل الإنتاج المسرحي والتلفزيوني، لخدمة العربية، فضلا عن نشر الكتاب العربي ودعمه، إلى جانب الدعم الألكتروني والوسائل التقنية المعاصرة.

د- رصد الأخطار المحدقة باللغة والعمل على تفاديها؛ مثل: استخدام العاميات في التدريس بفرض الفصحى، وفي خطوة تالية قد يكون من المناسب المطالبة باستخدام الفصحى في مجالات العمل؛ كالمخاطبات الرسمية وغير الرسمية، ولغة الاجتماعات والندوات واللقاءات الرسمية بخاصة. ومن الأخطار على العربية استخدام اللغات الأجنبية في تدريس العلوم، وهذا في ذاته يشكل خطرا محدقا بالعربية، وقد كان التدريس بالعربية ممكنا وما زال، إذا علمنا أن دولة عربية نجحت في هذا نجاحا كبيرا يمكن الاحتذاء بها. فالإرادة التي قضت على الدعوات للعامية ما زالت موجودة في نفوس محبي هذه اللغة (والدليل على ذلك هذه المؤتمرات في الدول المحبة للغة القرآن الكريم)، ولو نجحت هذه الدعوات لكان مصير الفصحى مصير اللغة اللاتينية. ومن ثم فقد ماتت قضية كتابة العربية بالأحرف اللاتينية (كما فعل باللغة التركية).

الخاتمـــــــة:

في هذا الزمن الذي تتقارب فيه كل الأشياء؛ المادية والمعنوية، حتى غدا العالم كأنه قرية صغيرة، يحسن بنا أن نلتفت إلى ما بين أيدينا من مقومات؛ بعض أضلعها اللغة وما تفرع عنها من أساسيات هي مادة اللغة التي من خلالها يتم التواصل بصوره المتنوعة، تتدرج في مستويات متنوعة أيضا؛ تبدأ بالكلام في مستواه البسيط وتنتهي إلى مستوى البلاغة القرآنية، مرورا بكل الفضاءات اللغوية بدءا بعلم الأصوات أو (الصوتيات)، وانتهاء بعلوم البلاغة واللسان؛ في مستوياته العليا. ومن ثم فإنه يتعين، عمليا، ألا يكون للكلام معنى إذا تعمدنا أن نقف به عند فضاء لغوي، أو مستوى من مستويات اللغة.

وهذا هو الذي يحقق معنى التكامل الجمالي بين هذه المستويات اللغوية؛ إذ لا يمكن تصور معنى للصوت اللغوي إلا أن يفضي إلى الفضاء الصرفي، ولا أن نتصور الفضاء

الصرفي من دون أن يسلم النشاط اللغوي إلى علم النحو وهكذا..

الملاحظ إذن، عمليا أن هذا التكامل موجود، إلا أن الذي نحن في حاجة إليه هو المنهج الذي يتبنى علوم اللسان جملة بغير تفصيل منهجي عند بحث الظواهر اللغوية، من ثم فإن "حاجتنا إلى مثل هذا المنهج الذي يصل بين كل علوم اللسان عند بحثها ودرسها، وتمثله، أضحت ضرورة ملحة؛ إذ إن في درس النحو واللغة من خلال البلاغة، ودراسة البلاغة من خلال النحو واللغة نفعا ومرونة، تقضي على ما ران على هذه العلوم من جمود، وتحجر، بعدما تاقت نفوس بعض العلماء والباحثين إلى تلك المذاهب الجديدة إعجابا وتأثرا ورغبة في التجديد، فإذا ما قورن بالذي عندنا من بحوث ودراسات بهذه المذاهب، وجد بينهما بعد وافتراق؛ ومرد ذلك، في جانب مهم منه.. إلى طرائق البحث عندنا؛ التي وقفت فلم تتقدم وجمدت فلم تتحرك."[٢٦]

ونحن ندعو اليوم إلى أن يُعتنى بعلمي النحو والبلاغة (علم المعاني منها خاصة)، ليصار بهما جميعا إلى التكامل المنشود، بدل التدافع، وأن يستفيد كل منهما من مزايا الثاني؛ "فالنحو بغير علم المعاني جفاف قاحل، وعلم المعاني بغير النحو أحلام طافية ينأى بها الوهم عن رصانة المطابقة العرفية، وينحاز بها إلى نزوات الذوق الفردي."[٢٧] وهذا هو الذي نتمنى أن نعلمه لأبنائنا ليشبوا عليه، فعسى أن نذهب عنهم روع الاقتراب من النحو، ومن الصرف، والعزوف عن الخوض في مسائل البلاغة، حتى تبقى العربية الموئل الأمين لطلاب الجمال اللغوي وسحر الكلمة، كما كانت في الأيام الخوالي.

ويكفي اللغة العربيةَ شرفاً أنْ تكونَ لغةَ القرآنِ؛ ولا يمكن أن نتصور أن إعجاز القرآن جاء من نحوها ولا من بلاغتها فقط، بل إن هذا الإعجاز إن كان مرده إلى اللغة فهو في جميع علومها، ليس أحدهما بأولى به من الآخر. هكذا لم يمر على العربية قرنٌ من الزمان حتى أصبحت العربية تعج بآلاف الكتب التي يأبى أصحابها إلا أنْ يسطروا مفاخرَها، ويعددوا مناقبها، كي تسعى الأجيال إلى صيانتها من أن يعبثَ بها العابثون، أو تذهبَ بها عادياتُ الزمانِ، كما أصابَ الآخرين في لغاتهم. فعلى الأبناء أنْ يسيروا على خُطى آبائهم، وعلى الآباء أن يرضعوا أبناءَهم حبَّ لغتهم. وعلى المسلمين أن يتمثلوا قولَ نبيِّهم –صلى الله عليه وسلم– عندما سمعَ أعرابياً يلحنُ في كلامه: "أرشِدوا أخاكم فإنه قدْ ضَلَّ".

مراجع البحث:

١- تمام حسان: الأصول. ط. الدار البيضاء
٢- الجاحظ: البيان والتبيين ت. محمد عبد السلام هرون.
٣- درويش الجندي: علم المعاني
٤- دويوي، محمد هاشم: شرح التلخيص. ط١ دمشق
٥- السكاكي: مفتاح العلوم. دار الكتب العلمية بيروت
٦- سيبويه: الكتاب ت.عبد السلام هرون. ط٦ عالم الكتب بيروت
٧- السيوطي: الاقتراح
٨- صلاح فضل: علم الأسلوب ط١ دار الآفاق بيروت
٩- طرفة بن العبد: الديوان. ت. درية الخطيب وآخر مجمع اللغة العربية دمشق
١٠- عبد العزيز عتيق: ا / في تاريخ البلاغة العربية
ب/ علم المعاني دار النهضة العربية بيروت
١١- عبد القاهر الجرجاني: ا / دلائل الإعجاز ت. محمود شاكر القاهرة ١٩٨٤
ب / دلائل الإعجاز ت. رضوان وفايز الداية ط. دمشق
١٢- فايز الداية: الجوانب الدلالية ط. دار الملاح دمشق.
١٣- القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة ت. محمد عبد المنعم خفاجي ط٢ بيروت.
١٤- ابن قيم الجوزية: بدائع الفوائد. دار الكتاب العربي بيروت.
١٥- لاشين (عبد الفتاح): المعاني في ضوء أساليب القرآن الكريمط٢ دار المعارف مصر
-١٦- مازن المبارك: الموجز في تاريخ البلاغة دار الفكر دمشق.
١٧- ابن مالك: أ/ تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ت. محمد كامل بركات دار الكتاب العربي
ب/ شواهد التوضيح والتصحيح ت. محمد فؤاد عبد الباقي القاهرة.
١٨- المراغي: علوم البلاغة دار القلم بيروت.
١٩- مطلوب أحمد: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها المجمع العلمي العراقي
٢٠- ابن المعتز: البديع. ط. دار الحكمة دمشق.
٢١- ابن الناظم:المصباح في علم المعاني والبيان والبديع ط١ المطبعة الخيرية.
٢٢- ابن وهب:البرهان في وجوه البيان ت أحمد مطلوب وخديجة الحديثي ط١ مطبعة العاني بغداد .

الهوامش:

١- سورة الكهف ٢٣-٢٤

٢- الكتاب سيبويه١-٢٤.

٣- نفسه ١-٢٥

٤- نفسه ١- ٢١١.

٥- آية ٢٨ من سورة يوسف.

٦- البيان والتبيين ١-٨٨.

٧- نفسه ١- ٨٩و ٩٢ و٩٦.

٨- نفسه ١- ٥١و ٤-٥٥-٥٦.

٩- نفسه ١- ١٠٧ و ١٤٩ و ١٥٥.

١٠-نفسه ١-١٩٥-١٩٦ و٢- ٢٠١.

١١-دلائل الإعجاز ٨١و٨٣ و٣٦٤.ت محمود شاكر.

١٢-تاريخ علم البلاغة ٤٧ وإحياء النحو ص ١ والأصول البلاغية.أحمد سعد ١٦.

١٣-في تاريخ البلاغة العربية ص٤٩.

١٤-أحمد سعد: الأصول البلاغية ص ١٨.

١٥-مفتاح العلوم للسكاكي ص ٧٠.

١٦-الإيضاح للقزويني ١- ٦٦ وشرح التلخيص لدويدي ص. ١٦.

١٧-علم المعاني درويش الجندي ص ١٢.

١٨-ينظر مفتاح العلوم للسكاكي ٩٥-٩٦.

١٩-تمام حسان: الأصول ٣٤٩.

٢٠-تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها ص١٨.

٢١-دلائل الإعجاز: ٨١-٨٢.

٢٢-أحمد سعد: الأصول البلاغية ص ٢٢.

٢٣-المفتاح: المقدمة ص ٤.

٢٤-معاني القرآن ١-٤٦ وما بعدها. وينظر النحو العربي:العلة مازن المبارك ص٦٦-٦٧.

العروة الوثقى بين الارتقاء بمناهج وطرق تعليم اللغات والنمو الحضاري

د. فؤاد محمود رواش
المحاضر بمركز اللغات
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مقدمة:

عندما نريد أن نتحدث عن حضارة أية أمة لابد لنا من استحضار أسس عقيدة تلك الأمة، ومعرفة تراثها المتنوع، وبدون إدراك لهذين الأمرين لا يتسنى لنا الحديث عن حضارة الأمم، ولا يكون هناك مجال للحديث عن تطور الحضارة والارتقاء بها.

بالنسبة لنا نحن – المسلمين والعرب – الجزء الأكبر من حضارتنا الذي شيده لنا أسلافنا، والتراث الزاخر الذي خلفه لنا علماؤنا في مختلف المجالات، يعتمد اعتمادا كبيرا على أسس العقيدة الإسلامية، وهذا التراث من الكثرة بمكان بحيث استطاع أن يكوّن حضارة إسلامية قائمة بذاتها واضحة المعالم، وهذه الحضارة غايتها تحقيق السعادة النفسية، والطمأنينة القلبية، والتوصل لما هو خير ونافع، والبعد عما هو شر وضارّ، وتحقيق ذلك يعتمد إلى حد كبير على قضية التعليم بعناصرها الأساسية المكوّنة لها، وهي الأهداف، والمحتوى، وطريقة التعليم، والمعلم، والمتعلم، والتقويم. وهذا مما يدعونا لإلقاء نظرة على مخرجات التعلم، ومحاولة الإجابة عن بعض الأسئلة التي يفرضها مقتضى الحال، وذلك مثل: هل يوجد في مناهجنا التعليمية ما يدعم حضارتنا الإسلامية العربية، ويعمل على استمرارها؟ هل هناك اهتمام من مصممي المناهج، وواضعي المقررات بمراجعة وتطوير البرامج التعليمية؟ ما موقف واتجاهات المعلمين من فكرة أهمية تعليم اللغة في البناء والتطور الحضاري؟

إن إلقاء نظرة سريعة على الهيكل العام للعملية التعليمية يجعل الإجابة عن الأسئلة السابقة بغير الإيجاب، ويؤكد أن مضمون كل ما تقدم من تساؤلات ينقصه الكثير حتى يتحقق الهدف المنشود من البناء الحضاري.

سوف تمس هذه الورقة – مسًا رقيقًا– مقومات الحضارة عند بعض الأمم، مع التركيز

على أسس الحضارة الإسلامية ومقوماتها، محاولةً للتحقق من أن الانبهار بحضارة الآخرين – مهما كان هؤلاء الآخرون – يجعل الفرد معلقا حائرا، عاجزا عن تحقيق السعادة، وفي هذا يقول مالك بن نبي: "ولهذا نستطيع أن نقرر بصفة عامة أن من المخاطرة أن نقتبس حلا أمريكيا أو حلا ماركسيا كيما نطبقه على أية مشكلة تواجهنا في العالم العربي والإسلامي، لأننا هنا أمام مجتمعات تختلف أعمارها، أو تختلف اتجاهاتها وأهدافها."[1] وهذا لا يعني عدم الأخذ ببعض ما في الحضارات الأخرى، أو الاستفادة منها كما سيتضح في هذه الدراسة بعد قليل، وتسعى هذه الورقة – أيضاً – إلى إبراز دور اللغة في البناء الحضاري من جانب، وإلى إبراز دورها في انتشار وتوسع الحضارة من جانب آخر، أي دور اللغة في التوسع، والانتشار الرأسي والأفقي للحضارة.

التنوع الحضاري أمر طبيعي:

عندما نتحدث عن الحضارة فنحن نتحدث عن الإنسان من حيث السلوك والتصرفات، والتفاعل مع كل ما يحيط به، وأهم ما يميز الإنسان العقل، الذي به يتم التفكير، ومن ثم التخطيط للحياة. والحضارة بصفة عامة نتيجة من نتائج تطبيق نظام معين، والاختلافات الطبيعية التي نراها حادثة بين الناس على اختلاف مشاربهم أمر لا يحتاج إلى دليل، فهناك الاختلافات الفكرية المنهجية، واختلافات في العقائد والمعتقدات، واختلاف اللغات، وهناك اختلافات ثقافية متنوعة، وأصول علم الاجتماع تقر ذلك وتعتبره من الأمور الطبيعـــية، وهذا ما يؤكده الفكر الإسلامي، وقد بين لنا الخالق ﷻ ذلك في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾ [الروم: ٢٢].

ومع ذلك فنحن نرى دعوى العولمة تطل علينا برأسها المتغطرس محاولةً فرض حضارة بعينها على كل الأجناس، على حين أننا نرى رجلا مثل صمويل هونتنجتون يقول: "روح أي حضارة هي اللغة، والدين، والقيم، والعادات والتقاليد،"[2] ولما كانت اللغات والأديان والقيم والعادات والتقاليد مختلفة ومتعددة بين بني البشر، فهذا يعني بالضرورة اختلاف الحضارات وتعددها، واستحالة صهرها في بوتقة واحدة، هذا الاختلاف ظاهرة صحية، أما الحوار بين الحضارات المختلفة فإنه يؤدي إلى التفاعل الحضاري الذي من شأنه تطور الحضارات لصالح الإنسان، وصاحب الفكر الحصيف هو من يتقبل ذلك ويحترمه، حيث يستطيع أن يضيف إلى حضارته خير ما في الحضارات الأخرى، وحضارتنا الإسلامية العربية تقر بالتنوع الحضاري وتعترف به، ولا تسعى لفرض نفسها على غيرنا، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾

[الحجرات: ١٣].

ومن هذا المنطلق – أي اعتبار العادات والتقاليد موجهات حضارية – يمكن أن نشير إشارات سريعة إلى أسس ومقومات الحضارة عند بعض الأمم. فأهم مقومات الحضارة الإغريقية العقل، أما الرومان فإن فكرة القوة وبسط النفوذ هي محور فكرهم الحضاري، وعند الفرس نجد أثر الملذات الجسدية، والقوة الحربية واضحا، أما الصينيون والهنود فإن الأثر الواضح هو القوة الروحانية، وعند اليونان نجد الافتتان بالعلوم المادية، والاستفادة من ذخائر الكون هي أعمدة الحضارة لديهم.

أما أساس الحضارة الإسلامية فهو أساس فكري، وعلمي، ونفسي يغطي كل جوانب الحياة، والاهتمام بأحد هذه الجوانب على حساب الجانبين الآخرين، أو الاهتمام بجانبين منها وإهمال الجانب الثالث، يخرج بالحضارة الإسلامية عن مسارها الصحيح، فغاية الحضارة الإسلامية تحقيق السعادة النفسية، والطمأنينة القلبية، والتوصل إلى ما هو خير ونافع، والبعد عما هو شر وضار، ويمكن أن نبلور أهم مقومات ومبادئ الحضارة الإسلامية في الآتي:[٣]

١- مبدأ التوحيد، أي توحيد الإله، وانفراده بكل ما له من صفات.
٢- تساوي الناس جميعا عند الخالق سبحانه وتعالى.
٣- الصبغة الإنسانية العامة، فالحضارة الإسلامية ليست محدودة المكان، أو وطنية النزعة.
٤- النظرة الشاملة للإنسان والحياة، فالنظرة الروحية البحتة، أو النظرة المادية الخالصة ليست سبيلا لتحقيق سعادة الإنسان.
٥- دور العلم، والحث عليه، ومكانة العلماء.
٦- رسالة الأخلاق، فالأخلاق من أهم دعائم الحضارة الإسلامية.
٧- الحفاظ على الشخصية الذاتية، وهذا لا يعني عدم الأخذ من الحضارات الأخرى، فقد استفاد المسلمون في الماضي من الحضارات الأخرى، مع تطبيع ما أخذوه بحيث لا يتناقض مع عقيدتهم، ومبادئ حضارتهم، والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى.[٤]

ينبغي عند القيام بمهمة تعليم اللغات – اعتبارا من بدء وضع البرامج والخطط، وانتهاء بتصميم برامج التقويم – أخذ تلك المقومات في الاعتبار، وتقديم المحتوى بأسلوب يحترم عقلية المتعلم، ويلفت انتباهه إلى القيم الكبرى التي يشتمل عليها، ولا يمكن لنا أن نحصل على ذلك دون بذل الجهد وإعمال الفكر.

كما ينبغي علينا – وتلك مهمة التربية ودورها الأساسي في بناء الحضارة – وضع

أساس متين يمكنه حمل صرح الحضارة، بحيث تصمد أمام التحديات، وتثبت صلاحيتها، وذلك عن طريق تهيئة عقول النشء لاستيعاب مقومات حضارتنا، وهذا ما يؤكده مالك بن نبي بقوله: "من أول واجباتنا تصفية عاداتنا وتقاليدنا، وإطارنا الخلقي والاجتماعي مما فيه من عوامل قتالة، ورمم لا فائدة منها، حتى يصفو الجو للعوامل الحية والداعية إلى الحياة."[٥]

ومجمل القول فإن الحضارة الإسلامية تبلورها الآية الكريمة: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ [العلق: ١].

أي إنها حضارة قائمة على العلم، ترفع من شأن العلم، وتدعو إليه، وتعرف للعلماء قدرهم، وتعلي منزلتهم، ومثل ذلك ينبغي أن يظهر بوضوح في برامجنا التعليمية، بالقدر الذي يستثير العقول والقلوب، ويدفع الهمم للنيل من العلم قدر المستطاع.

وكل حضارة تحكمها حالات خاصة من الثقافة تتميز بمقدار ما تحتويه من عمق لفصولها المادية والاجتماعية، أما المادية فتعني الأدوات والوسائل المعدة علميا للسيطرة على المصادر الطبيعية للنهوض بمستوى الحياة في جوانبها المادية، أما الاجتماعية فالمقصود بها الاستفادة العلمية والفكرية في تنظيم العلاقات الاقتصادية، والاجتماعية، وأساليب الإدارة. فالحضارة هي الرقي في المعطيات العلمية، والفكرية، والثقافية.

إذاً فنحن نقر بأن التنوع الحضاري أمر طبيعي، وأن فكرة صهر الحضارات في بوتقة واحدة، من أجل الخروج بحضارة واحدة تشمل الناس جميعا، أو أغلبهم أمر مستحيل عمليا، وهو محض وهم، ومن هنا يمكن دحض دعوى صمويل هنتنجتون "صراع الحضارات"، تلك الدعوى التي أفرزتها العولمة، فلا يمكن القول بأن حضارة ما تغلبت على حضارة أخرى، ولكن اضمحلال حضارة ما يعني تخلي أبناء تلك الحضارة عن حضارتهم، فالأفراد هم المسؤولون عن بقاء حضارتهم وتطورها، ومرد ذلك إلى أساليب تربية النشء، ومؤسسات ومصادر التعليم، من بيئية ومدرسية وجامعية، ووسائل الإعلام، والبرامج الثقافية المختلفة، ومن بين كل هذه الأشياء تعليم اللغات، سواء اللغات الوطنية، أو اللغات الأجنبية، وسوف تحاول الصفحات التالية مناقشة أمر تعليم اللغات، وعلاقته الوثيقة بالحفاظ على الحضارة وتطويرها، ومن ثم الاعتزاز بها.

تعليم اللغات وأثره في البناء الحضاري:

يتعلم الإنسان اللغة الأم ويكتسب مهاراتها، وذلك بعد أن يبذل المحيطون به بعض الجهد في سبيل تحقيق ذلك، ويعتقد البعض أن الطفل لا يبذل جهدا يذكر أثناء تعلمه اللغة الأم، وفي ذلك يقول الناقة: "إن الطفل العربي وهو يتعلم لغة أهله لايكتسب مهاراتها اللغوية فقط، وإنما

يعيش أيضا ثقافتهم، وهو في معايشته للثقافة إنما يتشربها دون جهد مقصود، إلا في حالات قليلة، إنه يمارس القيم والتقاليد بالطريقة التي يمارس بها أهله هذه القيم وتلك التقاليد،"[٦] ولكن الباحث يرى غير ذلك، فإن الجهد الذي يبذله الطفل حتى يتعلم اللغة الأم كبير للغاية، ولكننا لا ندركه، ومثل ذلك يقال عن تعلّم الثقافة والعادات والتقاليد، ويمكن أن يقال بأن الجهد الذي يبذله الطفل لا يصادفه عوائق أو صعوبات كبيرة، حيث لا توجد لدى الطفل أنظمة لغات أخرى تعرقل الجهد العقلي، كما أن أعضاء النطق لديه ما زالت بكامل مرونتها، حيث لم تتدرب على إصدار أصوات لغوية أخرى بعد. ومن حيث الثقافة – والعلاقة بينها وبين الحضارة وثيقة – فالطفل يكتسبها من كل ما يحيط به، وأصدق دليل على ذلك حديث النبي ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه."[٧] وهل دور الوالدين لا يدخل في لب إطار التعليم؟

أما إذا انتقلنا إلى تعليم اللغات الأجنبية فسنجد الأمر يختلف؛ فالجهد المطلوب من المعلم والمتعلم يعد أكثر تعقيدا، وأكثر صعوبة، وذلك حتى يتسنى للمتعلم تحقيق التواصل اللغوي، فمجرد نقل رسالة من شخص إلى آخر وفهمها لا يعدّ تواصلا لغويا كاملا، وكذلك استجابة المتلقي للرسالة لغوياً – نطقاً أو كتابة – يعدّ نوعا من التواصل يراه الباحث دون التواصل الكامل، فالتواصل الكامل يتحقق عندما يتمثل رد فعل المتلقي لغويا وسلوكيا، وبالمثال يتضح المقال:

هب أننا نعلم درسا عن الصفات، والدرس يتناول صفة الإتقان، فمجرد فهم معنى الإتقان، والقدرة على استخدام الكلمة استخداما صحيحا، لا يعدّ ذلك تواصلا لغويا كاملا، ولكن عندما يمارس المتعلم الإتقان في حياته العملية نتيجة للتعلم، فهذا النوع من التعليم هو الذي يعدّ تواصلاً كاملاً، ويساعد كثيرا على تحقيق النمو الحضاري، فاللغة ليست مجرد تركيبات لغوية تلتزم قواعد اللغة، ولا قوالب محفوظة ينبغي ترديدها قدر ما هي وعاء للثقافة وبناء للشخصية يتم من خلاله تحقيق التواصل الاجتماعي، فالحضارة ليست علما يتعلمه الإنسان، بل هي محيط يحيط به، وإطار يتحرك داخله، وهذا الإطار يغذي جنين الحضارة في أحشائه، وكل ذلك مجاله التعليم، أما التعريف الإجرائي للاتصال كما أوضحه الطوبجي[٨] فهو: "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعة بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر".

وأشار هويدي[٩] إلى أن الدكتور قسنطين زرين أحد أبرز المفكرين قد بين دور التربية حيث قال: "التربية ليست ضمانا للبقاء فحسب، وإنما هي عامل أساسي من عوامل التطور والإصلاح."

وفي الولايات المتحدة الأمريكية صدر تقرير خاص عن نظام التعليم في أمريكا، أعدته لجنة من المتخصصين ظلت تعمل لمدة طويلة،[١٠] وصدر التقرير يحمل عنوان "أمة معرضة للخطر" ونادى التقرير بضرورة العناية بخمسة أمور، أطلق عليها "الأساسيات الخمس" مرتبة حسب أهميتها، وجاء أمر ضرورة الاهتمام باللغة الإنجليزية في مقدمة تلك الأمور، وهذا مما يعكس أثر أهمية تعليم اللغات من أجل الحفاظ على الأمم، ومثل هذا القلق انتاب عددا من الدول المتقدمة تجاه لغاتها، مثل فرنسا، وإيطاليا، وجاءت ردود أفعالها مماثلة لذلك، وإن أخذت صورا مختلفة. ومن هنا يبرز دور المعلم في تنمية القدرة على تحويل الأهداف اللغوية إلى أهداف سلوكية.

اللغة وعاء الفكر والتقدم:

سنحاول أن نركز كلامنا على تعليم اللغات بصفة عامة، آخذين في الاعتبار وجود علاقات مشتركة بين تعليم اللغات الأجنبية، واللغات الأم، فعند تعليم اللغة نهدف إلى تعليم الثقافة كذلك، ومن ثم ينبغي مراعاة الأمرين معا، اللغة والثقافة، فالعقل يفكر وينتج، وتفكير العقل يخضع لمكونات الفرد الفكرية، ويخرج لنا ذلك عن طريق اللغة، فإذا كانت المادة التي نعلمها تعتمد على تفكير سطحي، انعكس أثره على المتعلم، وانسحب الحكم على أهل تلك اللغة، فينبغي أن نعلم من اللغة ما يتوقع أن يستمع إليه المتعلم في الواقع، وما يتوقع أن يستخدمه في حياته، ولا نعتمد في ذلك على التلقين، والحفظ، وبمعنى آخر يجب أن نعلم اللغة، وليس عن اللغة، وخاصة في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة. ومن حيث المضمون الفكري ينبغي أن يكون المحتوى مناسبا لقدرة المتعلم الفكرية، فاللغة مرتبطة بالنظام الفكري، والتصورات العقائدية وطبيعة الشعوب، ويمكن الحكم على جودة المحتوى وفقا للقدر الذي يحققه من تمكين المتعلم من تحصيل المزيد من المعرفة، والثقافة، وبناء القيم والعادات والتقاليد. ومرتكزاتنا الحضارية التي تعتمد على عقيدتنا الإسلامية تشتمل على كثير جداً في هذا المجال. وليس المقصود بذلك المحتوى مجرد ذكر مسميات، بل حقائق ومواقف ووقائع يمكن إبرازها وتكون قادرة وحدها على توصيل المفهوم، وطريقة تقديم هذه الثقافة يتوقف عليها إلى حد كبيرٍ تحقيقُ قدرتها على التأثير، فالاعتماد على وسائل الإعلام المسموعة والمرئية يعدّ من العوامل المؤثرة في ذلك تأثيرا إيجابيا، وفي ذلك يقول الناقة: "إننا الآن نعلم أجيالا أكثر ميلا للاستماع للبرامج الإذاعية، ولمشاهدة برامج التليفزيون والأفلام، وأقلّ ميلا للقراءة، والتعامل مع الكلمة المكتوبة."[١١]

إذا كان الأمر كذلك، فما مواصفات المادة المسموعة التي يجب الالتفات إليها؟ سنحاول

حصر القول على اللغة العربية، فعلينا أن نعترف سلفا أن أغلب ما تعتمد عليه البرامج الإعلامية لغويا، يعد هجوما شرسا على اللغة العربية الفصحى، وتلك البرامج هي أكثر البرامج التي تجتذب أكبر عدد من المشاهدين، وفي هذه البرامج تلاحظ السيطرة شبه التامة للعاميات العربية المختلفة، وخاصة بعد انتشار الفضائيات، ويظهر تأثير تلك البرامج واضحاً على ألسنة أطفال الأمة العربية وشبابها، الذين اختلطت لديهم العاميات، وهذا يعد عدوانا على الفصحى التي تربطنا عقائديا، وتراثيا، ومع الأسف الشديد، فشيوع العامية لايقف عند حدّ معين، بل شمل كافة الجوانب والبرامج الجاد منها وغير الجاد، العلمي والتعليمي، وبرامج التسلية والترفيه، كما أننا نلاحظ سيطرة العامية على كافة الشخصيات، السياسية، والاجتماعية، والدينية على السواء، والأمر نفسه ينطبق على مختلف البرامج المذاعة، وتكون الكارثة أكبر عندما نتعامل مع المواد المسموعة المرئية، فالملابس، وطريقة تناول الطعام، وشكل الأسرة، والعلاقات الاجتماعية تعكس ثقافة لا تقرها مبادؤنا، ولاتقبلها قيمنا، ولكن يكتسبها أبناؤنا، كل ذلك ينبغي أن يعاد النظر فيه على اعتباره من أخطر مصادر التعليم، وأكثرها فعالية.

ويمكن أن يضاف إلى ذلك أيضا – إعادةً للنظر في البرامج الإعلامية – ضرورة الاستفادة من إمكانات الحاسوب الفنية، ووفرة المعلومات المتاحة، مع توخي الحذر عند اختيار المواد، ويفضل لو أمكن إعداد برامج خاصة للتعليم، يقوم بها متخصصون في مجالات مختلفة، دينية، ونفسية، وتربوية، وعلمية تطبيقية، وتكون خاضعة للتدقيق قبل عرضها.

الاهتمام بالمادة المسموعة المرئية لا يعني إهمال المادة المكتوبة بحال من الأحوال، ففي العديد من البرامج المرئية المسموعة يحتاج المرء إلى القراءة، والكتابة، وإمكانات الحاسوب الهائلة خير دليل على ذلك، وينبغي علينا ألا نهوّن من شأن الكتابة، حيث إن دورها خطير في تسجيل الحضارة وضمان استمراريتها وتواصلها، وقد أكّد ذلك العالم الفرنسي الشاب جان فرانسو شامبليون بعد أن تمكن من فك رموز الخط الهيروغليفي بقوله: "في ذلك اليوم نستطيع أن نقول إنه تم اكتشاف المدخل اللازم للتعرف الحقيقي على المجتمع المصري القديم خلال فترة تربو على ثلاثة آلاف سنة منذ بداية تاريخه المكتوب، ومن ثم التعرف على الأصول الحضارية لمصر كما سجله المصريون بأنفسهم على الآثار، وعلى أوراق البردي، وذلك من خلال استعادة المقدرة على قراءة اللغة المصرية القديمة،"[١٢] وصدق من قال إن التاريخ شعاع من الماضي ينير الحاضر والمستقبل.

تعليم اللغة والحضارة:

بَيَّنّا أن اللغة العربية الفصحى تواجه هجمات شرسة تحاربها، وتحاول القضاء عليها، والقضاء عليها ما هو إلا خطوة أساسية لتسهيل الانقضاض على العقيدة الإسلامية. فاللغة هي الرابط الأساسي لوحدة الشعوب الإسلامية، ووحدة الشعوب الإسلامية خطوة نحو التقدم الحضاري الإنساني. يقول صمويل هنتجتون: "روح أي حضارة هي اللغة والدين والعادات والتقاليد،"[١٣] وذكر شيخو بأن ابن تيمية قد بين أهمية اللغة في تميز الحضارات حيث قال: "واعلم أن اعتياد اللغة يؤثر في العقل والخلق والدين تأثيرا قويا بينا، ويؤثر أيضا في مشابهة صدر هذه الأمة من الصحابة والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقل والدين والخلق."[١٤]

إن نظرة عابرة على واقع اللغة العربية دوليا تجعلنا ندرك أن اللغة العربية الفصحى لا تعد لغة شائعة في أي دولة إسلامية فضلا عن الدول العربية نفسها، وإن كانت تعد لغة رسمية في العديد من الدول، والتحدي الذي يفرضه علينا هذا الواقع، والذي تفرضه العولمة أيضا هو محاولة جعل هذه اللغة شائعة في العديد من البلاد الإسلامية، مع المزيد من الاهتمام باللغة العربية الفصحى في البلاد العربية نفسها، وجعلها وسيلة اتصال بين أبناء الأمة الإسلامية، ودور التعليم ومؤسساته في ذلك جد كبير وخطير.[١٥] ولا يمكن للغة أن ترقى إلى هذا الحد ما لم يعتمد تعليمها على خطط وبرامج تجمع بين أصالة الماضي، وجدة الحاضر، وأن يكون تعليمها ذا أهداف واضحة لدى جميع أطراف العملية التعليمية.

ممارسة الأنشطة الثقافية من عوامل البناء الحضاري:

يقوم العديد من المؤسسات التعليمية بتعليم اللغات داخل حجرات الدراسة، وفي مختبرات اللغة في أحسن الأحوال، مكتفين بتقديم المادة المقررة، معتبرين الأنشطة اللغوية الثقافية ترفًا، أو – قُلْ – مضيعةً للوقت، إلا أن الواقع يؤكد أن ممارسة الأنشطة اللغوية مثل الرحلات العلمية، والمناظرات، والمسرح، وما إلى ذلك من الأنشطة التي تعتمد على استخدام اللغة اعتمادا أساسيا يعد من أهم عوامل ترسيخ القيم والمبادئ وبناء الشخصية. ودور الأنشطة اللغوية الثقافية في ذلك يفوق دور حجرات الدراسة بكثير.

فعلى جميع المربين أخذ ذلك في الاعتبار، بتخصيص أوقات تسمح للطلاب بممارسة تلك الأنشطة بـــأسلوب فعال، وتشجيع المعلمين والمتعلمين على توجيه العناية للاهتمام بهذا الجانب بروح ملؤها الوعي والإدراك، وذلك بعد أن يتم تدريبهم على تطبيق ذلك، فعلى المربين استغلال ميل النشء إلى الاستماع والمشاهدة بتقديم مواد مسموعة مرئية هادفة، تبرز قيم ومبادئ العقيدة، وعادات وتقاليد الأمة بصورة محببة إلى النفوس، ثم اتخاذ تلك

المواد مجالا لممارسة الأنشطة التقافية اللغوية بصورة جدية.

أما عن تدريس الأدب فقد أشار الناقة إلى أهداف تدريسه، وذكر من بينها "وصل الدارسين بالتراث العربي الإسلامي" و"تعريف الدارسين بالقيم العربية الإسلامية الأصيلة التي تعبر عن شخصية الإنسان العربي المسلم في مختلف مجالات الحياة."[١٦]

وإذا أردنا لتدريس الأدب أن يؤتي ثماره فينبغي أن يكون التدريس قائما على أساس من الفهم والإقناع، ويعمل على تنمية القدرة على اكتساب الاتجاهات، والقيم واتخاذها أساسا لأداء الأعمال، وتوجيه السلوك، وإقامة العلاقات، وبذا يمكننا أن نتجنب التقليد، الأعمى لما نشاهده من خلال الفضائيات من عروض تغطي ثقافات تختلف اختلافا كبيرا عن مرتكزات ثقافاتنا اجتماعيا، وعرفياً، وأدبنا العربي زاخر بما يمكن أن يعكس معتقداتنا السليمة، وعاداتنا وتقاليدنا الأصيلة، وبالآداب والفنون الراقية، والملاحم والأساطير والأغاني والأشعار الحافلة بالكثير من القيم التي تعكس حضارتنا، وخلاصة القول فإن: "التراث الشعبي شامل يعني عالما متشابكا من الموروث الحضاري،"[١٧] ويمكن الاستعانة به لترسيخ العديد من المفاهيم الثقافية الحضارية.

تعليم اللغة وتنقية الفروض:

لكل ديانة، وحضارة، وأمة أعداء، وهؤلاء الأعداء يحلو لهم تشويه حضارة غيرهم عن طريق بث الأخطاء والمغالطات عن تلك الحضارة، الأمر الذي تنشأ عنه كراهية أو حقد تجاه تلك الحضارة، وعندما يحدث أن يجد من تلقوا أكاذيب حول حضارة معينة، حاجتهم لتعلم لغة أصحاب تلك الحضارة، يقف مفهومهم وتصورهم الخاطئ عائقا يحول دون تعلم تلك اللغة، ومن ثم يجب على من يتصدى لتعليم اللغات محاولة معرفة اتجاهات المتعلمين نحو تلك اللغة، وإن تأكد أو شعر بوجود اتجاهات سلبية لدى المتعلمين عن تلك اللغة أو أهلها، فعلى المعلم قبل الشروع في التعليم محاولة تنقية تلك الفروض. وقد مسَّ هذه الفكرة الدكتور زقزوق حيث قال: "في كثير من الأحيان تتعارض هذه المفاهيم (التي يقدمها الإعلام الغربي) والقيم مع الخصوصيات الحضارية للمجتمعات النامية بصفة عامة، والمجتمعات الإسلامية بصفة خاصة الأمر الذي يهدد الهوية الحضارية لهذه المجتمعات."[١٨]

فعلينا عند تعليم اللغات أن نعمد إلى تنمية القدرة على التفكير النقدي، مقابل التقليد والتعليم الذي يعني إلغاء العقل. ويقول الدكتور زقزوق: "أما التفكير النقدي، فإنه ينتج شخصيات فاعلة لها رأي، ولها فكر، ولها نظرة فاحصة في الأمور .... والتوصل إلى هذا المستوى يتطلب بطبيعة الحال تغييرا في المناهج الدراسية، وأساليب التدريس."[١٩] ويمكن

الاستئناس هنا بفكرة مالك بن نبي حين بين أن توفر القيم والمبادئ دون تنظيم الإفادة منها عن طريق الترابط والتوجيه لا تعدّ ذات قيمة. ومن ثم وجب علينا كي نحقق التطور الحضاري ربط ما ندرسه من مواد بمبادئنا وقيمنا الحضارية، فنحن لا نريد لعقولنا أن تكون مخزنا تتكدس فيه الأفكار، بل مصنعا تتحول فيه الأفكار إلى تراكيب.

تعليم اللغات ورفض الدعاوى الباطلة:

غالباً ما تظهر بعض الأفكار المغرضة، والدعاوى الفاسدة التي لا تستند إلى فكر جيد، ولا تحمل نوايا طيبة، بل تصدر عن أحقاد، أو كراهية، ويكون لهذه الأفكار حظ من الشيوع بسبب قدرة مروجيها على ترويجها، فقد تكون لديهم قدرة على السيطرة على وسائل الإعلام بإمكاناتها الهائلة من سعة الانتشار، وجودة الإخراج، والجاذبية الفائقة، كل هذا مما يسبب شيوع تلك الأفكار، ولكن أخطر ما في الأمر إذا كان هناك انبهار بأصحاب تلك الأفكار، وضحالة في فكر مستقبلي تلك الأفكار، فهنا يكون الأمر جد خطير، حيث إننا سنجد ميلا قويا لدى مستقبلي تلك الأفكار إلى تصديقها والاقتناع بها، بل والدفاع عنها، وهذا ما يمكن أن نلاحظه في كثير من وسائلنا الإعلامية، حيث ترد على ألسنة وأقلام الكتاب عبارات تصف المجاهدين المدافعين عن الحق بالإرهابيين، ويرددون كذلك عبارة جماعة إسلامية إرهابية، وكأنهم يدعمون دعوى الحاقدين بوصفهم للإسلام بالإرهاب، وهنا يقول الدكتور مدكور: ".... ولا يرجع ذلك فقط إلى المخاطر التي تهدد ثروته، وموارده الاقتصادية .... ولكنها ترجع فضلا عن ذلك إلى المخاطر التي تهدد انتماءه الديني، ونظامه الأخلاقي، وهويته الثقافية، وتراثه التاريخي."[٢٠] واستهل الدكتور زقزوق ورقة بحثية له على النحو التالي: "الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا" مقولة نادى بها الأديب الإنجليزي الشهير كبلنج Kipling (١٨٦٥-١٩٣٦م) والذي حصل على جائزة نوبل عام ١٩٠٧م ، وهذه المقولة تذكرنا بدعوى صمويل هنتنجتون التي أطلقها عام ١٩٩٣م عن صراع الحضارات، ويعني بذلك الصراع بين حضارة الغرب من جهة، وحضارات الشرق من جهة أخرى، وبصفة خاصة الحضارة الإسلامية."

كبلنج كان مشبعا بالأفكار الاستعمارية، وبعد أن انحسر المد الاستعماري في صورته القديمة، ظهر صمويل هنتنجتون المشبع بالأفكار الاستعمارية في صورتها الجديدة التي تكتسي بثوب العولمة،"[٢١] فماذا يجب على معلمي اللغات عند التعرض لمثل هذه الدعاوى من أجل الحفاظ على حضارتهم، نعتقد أنّه لا يوجد أفضل من إثبات بطلان ذلك إلا بالأدلة العملية، أما إذا كان النشء قد ربي على الانبهار بحضارة الغرب، ولا يوجد لديه ما يتحصن به فتلك

كارثة على حد تعبير الدكتور مدكور: "ويصل الأمر إلى حد الكارثة إذا كانت جموع المشاهدين خالية من عقيدة حاكمة، أو قيم موجهة، أو تقاليد أصلية مؤثرة."[٢٢] وينبغي على معلمي اللغات كذلك العمل بكل جهد على الحفاظ على حقائق الإسلام وثوابته، ومقاصده وخصائصه، وذلك بالربط بينها وبين الوقائع والأحداث والأفكار والتيارات الوافدة، كما ينبغي تطوير وتحديث الوسائل والأساليب في العرض والبيان والإقناع، فكمال الشريعة لا يحول دون اجتهاد العقل، وعلينا أن ندرك أن التحديات التي تواجهنا ينبغي أن تستثير في قلوبنا وعقولنا عوامل القوة واليقظة، لتدفعنا لاستئناف مسيرتنا الحضارية.

ويقع على عاتق التربية – في كل أشكالها – كذلك غرس روح الإبداع والابتكار، والمشاركة في صنع الحياة، وذلك ببساطة بتجنب التقليد الأعمى، فما يأتينا من الآخرين ننظر فيه، وما نجده فيه يوافق قيمنا أخذناه، وما كان يخالف عقيدتنا وعاداتنا وقيمنا نبذناه. يقول الدكتور سعيد اللاوندي: "لكن المحزن أننا مثلما نلبس الأزياء التي تبتكرها وتروجها دور الأزياء العالمية نفعل الشيء نفسه مع الأفكار والنظريات التي ترد إلينا من الخارج، وكان الأولى أن نشارك في صنعها حتى لا نكون مستهلكين فقط، والمشاركة هنا قد تأتي من طرح المفاهيم الواردة إلينا ومناقشتها (وهذا أضعف الإيمان) وليس لمباركتها والأخذ بها وكأنها الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه."[٢٣]

الهوامش:

[1] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة د.عبد الصبور شاهين، ط٤، ص٣٧، دار الفكر دمشق، ١٩٨٤م.

[2] عبد السلام، أحمد شيخ (أ.دكتور) مجلة وحدة الأمة، ص٧، نقلا عن: هونتنجتون، صمويل.

[3] خان، محمد ظفر الله، الحضارة الإسلامية بين الحضارات.

[4] يمكن بكل سهولة أن نجد آية أو أكثر، وعددا من الأحاديث التي تؤيد ذلك.

[5] مالك بن نبي، مرجع سابق، ص٧١.

[6] الناقة، محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ص٣٤.

[7] رواه البخاري ومسلم.

[8] الطوبجي، حسن محمد، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. الكويت، دار القلم، ط٥، ١٩٨٢م، ص٢٥.

[9] هويدي، فهمي، تفكير في أمن مصر القومي. الأهرام قضايا وآراء. ٢٠٠٧/١٠/٩ العدد: ٤٤١٣٦.

[10] بدأت اللجنة عملها عام ١٩٨١م، واستمرت مدة ١٨ شهرا، وأصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج ترجمة له عام ١٩٨٤م.

[11] الناقة، مرجع سابق، ص١٢٥.

[12] عبد الوهاب، لطفي (دكتور)، اكتشاف أصولنا الحضارية ودوره المتجدد. الأهرام، ٢٠٠٧/٩/٢٧، العدد: ٤٤١٢٤.

[13] عبد السلام، أحمد شيخو (دكتور)، العولمة اللغوية. مجلة وحدة الأمة، العدد الثاني، ص٧. المعهد العالمي لوحدة الأمة.

[14] المرجع السابق ص٧.

[15] لتفصيل ذلك انظر المرجع السابق.

[16] الناقة، محمود كامل (دكتور)، وطعيمة، رشدي أحمد (دكتور) ، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسيسكو ٢٠٠٣.

[17] راجع في ذلك كتاب "الجذور الشعبية للمسرح العربي" للأستاذ فاروق خورشيد.

[18] زقزوق، محمود حمدي (دكتور)، التفكير النقدي والتطور الحضاري. الأهرام ٢٠٠٧/٩/١٣ العدد:٤٤١١٠.

[19] المرجع السابق، وانظر في ذلك أيضا "في مناهج التعليم في العالم الإسلامي للدكتور قطب مصطفى سانو، مجلة وحدة الأمة العدد الثاني.

[20] مدكور، عبد الحميد عبد المنعم (دكتور) الدعوة الإسلامية في عصر ثورة المعلومات، كتاب المؤتمر الدولي السابع للفلسفة، إبريل. ٢٠٠٢م، كلية دار العلوم- جامعة القاهرة، ص٥٢.

[21] زقزوق، محمود حمدي (دكتور) العلاقة بين الإسلام والغرب المرجع السابق.

[22] مدكور، عبد الحميد عبد المنعم (دكتور) الرجع السابق، ص٥٠.

[23] اللاوندي، سعيد (دكتور)، حوار الحضارات .. مشروطات النجاح والفشل، الأهرام ٢٠٠٧/١٠/٨ العدد: ٤٤١٣٥.

أثر العربية في ثقافة المسلمين والتحديات المعاصرة

د. محمد يوسُف الشربجي
إستاذ مساعد [مشارك]
قسم علوم القرآن والسنة
كلية الشريعة
جامعة دمشق

تمهيد

لا يخفى على أحد ما أحدثه القرآن الكريم في اللغة العربية من آثار، وما أحدثته اللغة العربية في ثقافة المسلمين، ويكفيها فخراً أن الإسلام جعل تعلمها فرضاً لمن دخل في الإسلام، ولا قرآن إلا بالعربية، ولا عربية إلا بالقرآن.

ومن الراجح أن اللغة العربية هي أقدم اللغات على الإطلاق، كما بينت الدراسات الحديثة، وأنها اللغة التي علّم الله بها آدم الأسماء كلها، وهي لغة أهل الجنة كما ورد في الحديث: "أَحِبوا العرب لثلاث: لأني عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي."(١)

ومن هذا المنطلق نجد الثعالبي يعبر عن هذه اللغة أبلغ تعبير، فيقول في مقدمة كتابه الشهير فقه اللغة وأسرار العربية: "من أحب الله تعالى، أحب رسوله محمداً ﷺ، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية، ومن أحب العربية عني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام وشرح صدره للإيمان، وآتاه حسن سريرة فيه، واعتقد أن محمداً ﷺ خير الرسل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الديانة، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد، ولو لم يكن في الإحاطة بخصائصها، والوقوف على مجاريها ومصارفها، والتبحر في جلائلها ودقائقها إلا قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن، وزيادة البصيرة في إثبات النبوة التي هي عمدة الإيمان، لكفى بها فضلاً يحسن أثره، ويطيب في الدارين ثمره."(٢)

ومن هنا اكتسبت اللغة العربية القداسة النورانية والخلود السرمدي، قال الله تعالى: ﴿إنا

نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾ [الحجر: ٩] فبحفظ الله تعالى كتابه يحفظ اللغة العربية، فهي باقية ببقائه إلى يوم الدين، ويمكننا ذكر أهم ما أحدثه القرآن الكريم في اللغة العربية من آثار فيما يلي:

١. المحافظة على اللغة العربية من الضياع:

ذكرت فيما سبق أن السر الكامن وراء خلود اللغة والحفاظ عليها من الاندثار هو القرآن الكريم، بما كان له من أثر بالغ في حياة الأمة العربية، وتحويلهم من أمة تائهة إلى أمة عزيزة قوية بتمسكها بهذا الكتاب، الذي صقل نفوسهم، وهذب طباعهم، وطهر عقولهم من رجس الوثنية وعطن الجاهلية، ويبدو هذا الأمر واضحاً لمن تتبع اللغات وما تعرضت له من انقسام وانشطار واندثار بعد أن كانت لغة عالمية محكية وصناعية، وليست اللغة اللاتينية عنا ببعيدة التي كانت لغة حضارة وسطوة وقوة فبقيت أثراً بعد عين.

٢. تقوية اللغة والرقي بها نحو الكمال:

منح القرآن الكريم اللغة العربية قوة ورقياً ما كانت لتصل إليه لولا القرآن الكريم، بما وهبها الله من المعاني الفياضة، والألفاظ المتطورة والتراكيب الجديدة، والأساليب العالية الرفيعة، فأصبحت بذلك محط جميع الأنظار، والاقتباس منها مناط العز والفخار، وغدت اللغة العربية تتألق وتتباهى على غيرها من اللغات بما حازت عليه من محاسن الجمال وأنواع الكمال، وفي هذا يقول العلاّمة الرافعي رحمه الله: ((نزل القرآن الكريم بهذه اللغة على نمط يعجز قليله وكثيره معاً، فكان أشبه شيء بالنور في جملة نسقه إذ النور جملة واحدة... ويأتي العلاّمة الفراهي الهندي [٣] ــ إمام العربية في عصره ــ ليقول عن اللغة العربية: "اعلم أن كلام العرب كله نمط أعلى من كلام الأمم الذي تعودت به، لأنهم مولعون برزانة القول و تهذيبه."))[٤]

٣. توحيد لهجات اللغة العربية وتخليصها من اللهجات القبلية الكثيرة:

من المعلوم أن لهجات اللغة العربية كانت مختلفة، تحتوي على الفصيح والأفصح، والرديء والمستكره، وكانت القبائل العربية معتدة بلهجتها حتى إن القرآن الكريم نزل على سبعة أحرف من أجل التخفيف على العرب في قراءته وتلاوته، ولا شك أن لغات العرب متفاوتة في الفصاحة والبلاغة، ولم يزل المسلمون على اختلاف لهجاتهم وتنوع ثقافاتهم، يقبلون عليه ويتلونه حق تلاوته آناء الليل وأطراف النهار، حتى صاروا بفضل القرآن خير

أمة أخرجت للناس، ينطقون لغة واحدة عربهم وعجمهم، وكان بذلك جامعاً للعرب والمسلمين على لغة قريش وما يقاربها.

٤. تحويل اللغة العربية إلى لغـــة عالميـــة:

من المعروف أن اللغة هي صورة صادقة لحياة الناطقين بها، والعرب قبل نزول القرآن الكريم، لم يكن لهم شأن يذكر أو موقع بين الأمم آنذاك حتى تقبل الأمم على تعلم لغتهم والتعاون معهم، فليست لغتهم لغة علم ومعرفة، وكذلك ليس لديهم حضارة أو صناعة،كل ذلك جعل اللغة تقبع في جزيرتها فلا تبرحها إلا لتعود إليها.

وقد ظلوا كذلك، حتى جاء القرآن الكريم، يحمل أسمى ما تعرف البشرية من مبادىء وتعاليم، فدعا العرب إلى دعوة الآخرين إلى دينهم، وتعلم لغتهم لإقامة عبادتهم، ولولا القرآن الكريم لم يكن للغة العربية هذا الانتشار وهذه الشهرة.

٥. تحويل اللغة العربية إلى لغة تعليمية ذات قواعد منضبطة:

من الثابت المعروف أن العرب قبل نزول القرآن كانوا يجرون في كلامهم وأشعارهم وخطبهم على السليقة، فليس للغتهم تلك القواعد المعروفة الآن، وذلك لعدم الحاجة إليها، فلما جاء القرآن الكريم حفظ للعرب رسم كلماتهم، وكيفية إملائهم، على حين أن اللغات الأخرى قد اختلف إملاء كلامها، وعدد حروفها.

٦. تهذيب ألفـــاظ اللغـــة العربيـــة، ونشوء علم البلاغـــة:

ذكرت فيما سبق أن لغة أية أمّـــة هي صورة صادقة لذوقها العام وطبيعتها، وإذا كان للبقاع تأثير في الطباع، فمما لا ريب فيه أن اللغة تتأثر كذلك حسب الناطقين بها، ولعل من يقرأ الأدب الجاهلي ويتدبره، يزداد إيماناً بما للحضارة من أثر في ألفاظ اللغة، فإنه سيرى في أدب أهل الوبر كثيراً من مثل "جحيش" و"مستشزرات" و"جحلنجع"، وما إلى ذلك مما ينفر منه الطبع، وينبو عنه السمع، على حين أنه يكاد لا يصادفه من ذلك شيء في أدب القرشيين.

والقرآن الكريم ــ فضلاً عن أنه نقل العرب من جفاء البداوة وخشونتها، إلى لين الحضارة ونعومتها، فنزلوا عن حوشيتهم، وتوخوا العذوبة في ألفاظهم ــ قد تخير لألفاظه أجمل ما تخف به نطقاً في الألسن، وقرعاً للأسماع ، حتى كأنها المـــاء سلاسة، والنسيم رقـــة، والعسل حلاوة.

٧. وهناك آثار غير ذلك للقرآن الكريم أحدثها في اللغة العربية والأدب العربي، كتنمية ملكة النقد الأدبي، وذلك أن العرب كانت لهم أسواقهم المشهورة، ومعلقاتهم المنظومة، ومبارياتهم المعروفـــة، فلما نزل القرآن الكريم، ولامس شغاف قلوبهم، و رقت له أحاسيسهم ومشاعرهم، فتغيرت أحكامهم وقوانينهم، فنقلهم من الفصيح إلى الأفصح، ومن الجيد إلى الأجود، ذلك هو القرآن بإعجازه.

المبحث الأول: أثـــر العربيـــة في ثقافـــة المسلميـــن

بعد أن تحدثنا عما أحدثه القرآن الكريم في اللغة العربية، فإن هذا المبحث يأخذ الجانب التطبيقي من البحث، إذ كل مسلم يعلم أن الصلاة لا تصح إلا بقراءة القرآن، وأن القرآن نزل بلسان عربي مبين كما قال منزله سبحانه وتعالى: ﴿نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين﴾ [الشعراء: ١٩٥]، ومن ثَمَّ فإن تعلم العربية فرض، وإتقانها واجب، و ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، وهل يمكن أن يتصور إسلام بلا قرآن أو قرآن بلا عربية، وكيف يمكننا تدبر كتاب الله الذي أمرنا بتدبره بقوله تعالى ﴿كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته﴾ [ص: ٢٩] وقوله تعالى ﴿أفلا يتدبرون القرآن﴾ [النساء: ٨٢]، إذا لم نكن على علم كاف بوسائل التدبر ومنها، بل أولها بلا شك اللغة العربية وعلومها.

وهكذا نجد الترابط واضحاً بين القرآن الكريم واللغة العربية، وما يعكس ذلك من أثر على ثقافـــة المتعبدين به، فهذا رسول الله ﷺ كان يفخر بلسانه ولغته، وقد جاء في ذلك أحاديث كثيرة مر بعضها سابقاً ومنها قوله ﷺ: "أنا أعربكم، أنا من قريش ولساني لسان سعد بن بكر،"[٥] وأوضح من هذه الرواية في تأكيد سلامة اللغة والتبرؤ من اللحن قوله ﷺ "أنا أعرب العرب، ولدت في بني سعد، فأنّـــا يأتيني اللحن،"[٦] وأشد وضوحاً في استنكار اللحن وتسميته ضلالاً ما رووا من أن النبي ﷺ سمع رجلاً يلحن في كلامه فقال: "أرشدوا أخاكم، فإنه قد ضل"[٧] قال الدكتور مازن المبارك معلقاً على هذه الروايات: "وتسمية اللحن بالضلال بلاغة لا تصدر إلا عن بليغ، لأنها تسمية الشيء بما يؤدي إليه، وكم ضل أناس في الفهم لضلالتهم في اللغة، سواء كان ذلك في دلالات الألفاظ أو أساليب التعبير أو حركات الإعراب[٨] وما أظن ابن جني ومن تقيّله إلا مقتبسين من هذا الحديث النبوي حين قالوا ما قالوه من أن ضلال بعض الفرق راجع إلى ضلالتهم في فهم اللغة، وإن أكثر من ضل من أهل الشريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها، فإنما استهواه واستخف حلمه ضعفُه في هذه اللغة الكريمة الشريفة،"[٩] ثم قال الدكتور مازن: "ثم عاد ابن جني ثانية ليبين أن فساد الاعتقاد كثيراً ما يرجع إلى التعلق بظاهر اللغة دون معرفة أسرارها وأغراضها،"[١٠] ولو أنصف المسلمون

لمنعوا من لم يكن متضلعاً من العربية أن يفتي في الشرع أو يؤلف في التفسير، ولو أنصف علماء الشريعة لمنعوا من لم يتقن العربية من التخصص في الشريعة، ولقد كانت مناهج علمائنا أن يبدأ الطالب بحفظ القرآن ثم يثني بعلوم العربية، ثم ينتقل إلى دراسة علوم الدين.(١١)

وقد وردت آثار كثيرة عن الصحابة الكرام في حرصهم على تعلم العربية وإنكارهم على من يلحن فيها، فهذا أبو بكر ﷺ يقول: "لأَن أقرأ فأسقط أحبُّ إليّ من أن أقرأ فألحن."(١٢) وأخرج أبو عبيد القاسم بن سلام قوله أيضاً: "لأن أعرب آية من القرآن أحب إلي من أن أحفظ آية."(١٣)

وهذا عمر بن الخطاب ﷺ يقول: "عليكم بالتفقه في الدين، والتفهم في العربية، وحسن العبارة."(١٤) وكان ابن مسعود ﷺ يقول: "جودوا القرآن، وزينوه بأحسن الأصوات، وأعربوه؛ فإنه عربي، والله يحب أن يعرب،"(١٥) وغير ذلك مما ورد عن ابن عباس ﷺ حبر الأمة وترجمان القرآن، فكان يفسر القرآن ويستشهد على ما يقول بأقوال العرب، وقد جمعت هذه الأشعار وطبعت في كتاب بعنوان "مسائل نافع بن الأزرق لابن عباس" وطبع في مجمع اللغة العربية بدمشق وغيره.

ورحم الله سلفنا الصالح ما كان أعلمهم وأذكاهم وأبعدهم نظراً، ولعل فيما قالوه منبهة لنا على بعض ما ينبغي من إحكام الصلة بين اللغة العربية وأدبها والقرآن والعلوم الإسلامية، فعن يحيى بن عتيق قال: "قلت للحسن: يا أبا سعيد، الرجل يتعلم العربية يلتمس بها حسن المنطق ويُقيم بها قراءته، قال حسن يابن أخي فتعلّمْها، فإن الرجل ليقرأ الآية فيعيا بوجهها فيهلك فيها."(١٦)

وقال الإمام مالك: "لا أوتى برجل غير عالم بلغة العرب يفسر كلام الله: إلا جعلته نكالاً."(١٧)

وقال مجاهد: "لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في كتاب الله إذا لم يكن عارفاً بلغات العرب."(١٨)

إلى غير ذلك من آثار تبين أهمية اللغة العربية في ثقافة المسلمين، وهذا الزبيدي أحد الأئمة الأعلام في اللغة والأدب يقول: "ولم تزل الأئمة من الصحابة الراشدين ومن تلاهم من التابعين يحضون على تعلم العربية وحفظها والرعاية لمعانيها إذ هي من الدين بالمكان المعلوم، فبها أنزل الله كتابه المهيمن على سائر كتبه، وبها بلّغ رسوله ﷺ وظائف طاعته وشرائع أمره ونهيه."(١٩)

لقد اتخذ الإسلام العربية لساناً له، فإذا كان الإيمان به هداية ونوراً، كان الإسلام من ذلك

النور طبيعتَه وحقيقته، وكانت العربية منه المظهرَ الذي تراه العيون، والصوت الذي تسمعه الآذان، والمسرب الذي يسلك به إلى القلوب والأذهان، فشد أقواماً من غير العرب إلى لغة العرب، ونشر اللغة في بلاد لم يكن لها فيها نصير ولا للعرب فيها سلطان، بل لقد كان للإسلام فضل عظيم في ظهور عدد لا يحصى من العلماء غير العرب نبغوا في لغة العرب وعلومها، من نحو وصرف وبلاغة وحسبنا بسيبويه علَماً لهذه الطائفة من العلماء غير العرب الذين بلغوا القمة في علم من علوم العربية حتى أصبحوا مضرب المثل، وحتى أصبحنا إذا أردنا مدح واحد من العلماء العرب ألحقناه بأحدهم أو شبهناه به فقلنا "فلان سيبويه عصره"، وسيبويه نفسه لم يكن من غرضه ولا قصده أن يتعلم العربية للعربية، وإنما كان يريد علماً يفهم به كتاب الله تعالى العربي، وفقهاً في الدين.

وكذلك كان الزمخشري المفسر صاحب الكشاف والمفصل في النحو وأساس البلاغة، فهو غير عربي، ولكن إخلاصه للإسلام عصمه من الشعوبية وأنطقه بحب العرب والعربية حتى قال: "اللهَ أحمد على أن جعلني من علماء العربية، وجبلني على الغضب للعرب والعصبية، وأبى لي أن أنفرد من صميم أنصارهم وأمتاز، وأنضوي إلى لفيف الشعوبية وأنحاز."[٢٠]

وحسبك بالفراهي الهندي[٢١] (ت١٣٤٩هـ) مثلاً من هؤلاء الأعلام الذين أحبوا العرب وقدسوا لغتها، وهو الذي ألف معظم مؤلفاته باللغة العربية، مع إجادته لكثير من اللغات، وعندما سئل عن ذلك قال: "أردت لكتبي الخلـــود" ووصل به حبه للعرب أنه كان يرى: "أن سيئاتهم إنما نبعت من الحسنات".

ولسنا هنا بصدد تعـــداد أولئك الأعلام، ولكننا مثلنا بهؤلاء لنبين كيف كان للغة العربية _ بفضل الإسلام _ أنصار ومحبون من غير العرب، وكان لها منهم علماء وأعلام عرّبهم الإسلام حتى كان منهم أصحاب المؤلفات الرائعـــة في قواعد اللغة العربية وفي بلاغة الكتاب العربي المبين.[٢٢]

إن كون العربية لغـــة القرآن وشريعته هو الذي جعل مئات العلماء من غير العرب يعكفون على خدمة علوم العربية دراسة وتأليفاً، وهو الذي جعل العربية تنتقل من لغـــة قوم أو أمّـــة لتصبح لغة أقوام وأمم، ولا تقف عند حدود قومها بل تنتشر مع دعوة القرآن وانتشار الإسلام.

والعناية باللغـــة هي التي دعت إلى التأليف في ألفاظ القرآن والحديث وغريبهما، وفتحت باب القول في الألفاظ الإسلامية سواء كانت من ألفاظ القرآن الكريم أو الحديث النبوي أو مما ورد عن الفقهاء، فكانت من ذلك كتب الغريب، والمفردات، والتعريفات، والحدود، والألفاظ الإسلامية. وقد عبر أبو حاتم الرازي _ وهو من غير العـــرب _ عن الحاجة إلى مثل هذه

المؤلفات في أول كتاب (الزينة) فقال: "هذا كتاب فيه معاني أسماء، واشتقاقات ألفاظ، وعبارات عن كلمات عربية، يحتاج الفقهاء إلى معرفتها، ولا يستغني الأدباء عنها، وفي تعلّمها نفع كبير وزينة عظيمة لكل ذي دين ومروءة. ألّفناه من ألفاظ العلماء وما جاء عن أهل المعرفة باللغة وأصحاب الحديث والمعاني، واحتججنا فيه بشعر الشعراء المشهورين الذين يحتج بشعرهم في غريب القرآن وغريب الحديث، وفيما يوجد له ذكر في الشريعة من الأسماء وما في الفرائض والسنن والألفاظ النادرة."[٢٣]

وتتابع العلماء يفسرون القرآن، فألف في غريبه عطاء بن أبي رباح والسجستاني، وابن قتيبة الدينوري والأصفهاني وأبو حيان الأندلسي، وألف في معانيه وإعرابه الفراء والأخفش والنحاس وابن خالويه وغيرهم كثير.[٢٤]

وهكذا كان العلماء يدركون الصلة بين اللغة والإعراب من ناحية والمعنى من ناحية أخرى، ولما كان المعنى هو المقصود من اللغة كان لا بد لتحصيله من القوة في اللغة ذاتها والتمرس بأساليبها، ومن معرفة الإعراب الذي به تظهر المعاني، ولعل هذه الصلة هي التي جعلت عالماً ذكياً كالفراء يسمي كتابه (معاني القرآن)، ومثله الأخفش والزجاج والنحاس وهي كتب لا ينفك فيها التفسير عن الإعراب.[٢٥]

وقل مثل ذلك فيما يتعلق بالقراءات القرآنية فمن أسباب الاختلاف في القراءات اختلاف الإعراب فالوقف قد يكون تاماً على إعراب، وكافياً أو حسناً على آخر، مثل الوقف على ﴿هدى للمتقين﴾ [البقرة: ٢] يكون الوقف عليها حسناً إن أعرب (الذين يؤمنون بالغيب) صفة، ويكون كافياً إن أعرب خبر مبتدأ محذوف تقديره (هم) فيكون منقطعاً مما قبله لفظاً متعلق به معنى.[٢٦]

ومن هنا ندرك أهمية العربية في ثقافة المسلمين، فلا يمكن فصل علوم الشريعة عن العربية، ولا العربية عن علوم الشريعة، وحسناً فعلت جامعة دمشق عندما اعتبرت كلية الشريعة ككلية الآداب في مقرر اللغة العربية واستثنتها من الكليات التي تدرس فيها العربية لغير المختصين.

المبحث الثاني: اللغة العربية والتحديات المعاصرة:

كثر الكلام في الفترة الأخيرة عن العولمة، وأثرها في صراع الحضارات، وإذا كان مؤتمرنا هذا قد جعل عنوانه "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية" فإن للغة العربية أثراً كبيراً في بناء حضارة الأمة الإسلامية، وما ذلك إلا لأنها لغة القرآن الكريم، ومن المعلوم أن اللغة والدين همـا العنصران المركزيان لأي ثقافة أو حضارة،[٢٧] ومن هنا

فإن أي تحدٍ لثقافة ما، ينطوي على تحد للغتها، واللغة العربية إحدى اللغات التي تواجه تحديات كبيرة من قبل قوى العولمة المختلفة، المتمثلة في المصالح المادية، الناجمة عن الاتصال الأجنبي، والتأثير الإعلامي القائم على الصخب والضجيج والتبشير باللغة الإنكليزية على أنها اللغة العالمية التي هي لغة البشرية.

وهذه دعوى باطلة لا تصمد أمام المحك العلمي الصحيح، حتى الناطقين باللغة الإنكليزية أنفسهم يثبتون ذلك، فهذا صمويل هنتجتون يثبت في كتابه "صدام الحضارات" أن القول بعالمية اللغة الإنكليزية ما هو إلا وهم كبير، وخلص إلى القول: "إن لغة تعد أجنبية لدى ٩٢%من سكان الأرض لا يمكن أن تكون عالمية."(٢٨)

إن التحدي الذي يواجه اللغة العربية اليوم مرده إلى الشعور المبالغ فيه بأهمية اللغة الإنكليزية الناتج غالباً عن الانبهار بكل ما هو أجنبي، والظن الزائف بأن التقدم لا يأتي إلا عن طريق إتقان اللغة الأجنبية للجميع، بل والتحدث بها بين العرب أنفسهم، ومن المعروف أن هذا ما يسمى في علم النفس بـــ (عقدة النقص) فيحاول بعضهم أن يضفي على شخصيته شيء من الرقي والتطور عن طريق النطق باللغة الأجنبية بين العرب، فبدل أن يقول لك حسناً، أو طيب أو جيد يقول لك (ok).

إن هذا الشعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النفسية التي يعاني منها الإنسان العربي في هذا العصر، والإعجاب المتنامي بصانع الحضارة المعاصرة الذي يمثل المنتصر والغالب، ومن البدهي أن يقلد المغلوب الغالب، في شعاره وزيه وسائر أحواله وعوائده.

ومعلوم أن اللغة العربية هي أكثر اللغات وفرة في المعاني والألفاظ والاشتقاق، ويوجد فيها من الحروف ما لا يوجد في غيرها، ومع ذلك فقد دخلت علينا ألفاظ ومصطلحات ألفنا النطق بها رغم أنها في الأصل غير عربية، مثل كلمة (سيداً) للتعبير عن السير باتجاه الأمام، و (بنّد) للتعبير عن الإغلاق، و(glass) للتعبير عن الكأس، وهكذا الكثير من المفردات المتداولة بين الشعوب العربية رغم أن هذه الكلمات والألفاظ غير عربية، مع العلم أنه يوجد في لغتنا ما هو أسهل وأجمل، فبدل كلمة (تلفون) كلمة هاتف، وبدل كلمة (موبايل) نقال أو جوال أو المحمول أو الخلوي، وكلها ألفاظ عربية فصيحة لطيفة وخفيفة.

وإذا نظرنا إلى وضع اللغة العربية في سوق العمل نجد أن المبالغة في أهمية اللغة الإنكليزية واشتراط إجادتها كتابة وقراءة وتحدثاً من قبل الشركات الأجنبية، وغير الأجنبية قد أصبح ظاهرة تستحق الوقوف عندها وتأملها، بل وتأمل انعكاساتها على مصلحة الوطن وملامح الهوية، ومن المتوقع أن تزداد مزاحمة اللغة الأجنبية للعربية شراسة في سوق العمل مع استفحال ظاهرة العولمـــة، إذا ترك الحبل لهذه اللغات الأجنبية على الغارب.

يقول الدكتور أحمد الضبيب: "ويكفي أن نعرف أن اشتراط إجادة اللغة الإنكليزية ـ سواء كانت ضرورية للعمل أو لم تكن ـ قد وقف حائلاً أمام المواطن العربي في منطقتنا العربية دون الحصول على لقمة العيش، وفتح الباب على مصراعيه لأعداد غفيرة من الأجانب حلوا محل المواطنين، وكلف المواطن العربي الكثير كي يتعلم هذه اللغة ويجيدها من أجل أن ينافس العامل الأجنبي، ومن المنتظر أن تسهم هذه الشركات العالمية العابرة للحدود في تعميق هذا الوضع وجعله أشبه ما يكون بالأمر الواقع، مما يتسبب في استجلاب المزيد من العمالة الأجنبية، وسد الباب أمام المواطن العربي إلا إذا وفى بهذا الشرط المجحف، الذي لا يشترط في أي بلد متقدم."[٢٩]

أقول: بل على العكس من ذلك فإن من يقصد تلكم الدول المتقدمة يتعين عليه أن يتعلم لغة الدولة قبل الذهاب إليها.

وكان من نتيجة ذلك أن ارتفعت الأصوات التي تنادي بتعليم اللغة الأجنبية للأطفال منذ نعومة أظفارهم، بادعاء أن إتقان اللغة الأجنبية إنما يتم في هذه المرحلة، حتى إن بعض المدارس أخذت تعلم بعض المواد العلمية للأطفال باللغة الأجنبية، على أساس أن يتعرف الطالب عليها منذ نعومة أظفاره لتسهل عليه دراستها في المراحل المتقدمة.

وذكر الدكتور الضبيب أن دراسات أجريت على طلاب فلبينيين يستخدمون اللغة الفلبينية في دراسة العلوم تبين أنهم قادرون على فهم التعابير العلمية بشكل أفضل من الطلاب الذين يستخدمون اللغة الإنكليزية.[٣٠]

أقول: وقد أثبتت الدراسات أيضاً ـ والواقع الذي لا يدع مجالاً للشك ـ أن طلابنا السوريين الذين تعلموا العلوم الطبية والهندسية باللغة العربية هم أقدر من غيرهم من الطلاب الذين تعلموا العلوم نفسها ولكن بغير لغتهم الأم.

ولقد رأيت الأستاذ الدكتور موفق دعبول[٣١] حفظه الله قد كفاني مؤونة إقامة الدليل على ما ذكرت فقال: "وأما عن استعمال اللغة العربية لغة للتدريس وأثر ذلك في التحصيل العلمي للطلبة، وهل صحيح أن اللغة العربية تقيد التطور العلمي والحضاري، وأنها تعرقل التواصل الحضاري مع العالم حولنا، أم أن العجز ليس في اللغة إنما في أهلها، فلقد أثبتت اللغة العربية قدرتها على استيعاب جميع العلوم ردحاً طويلاً من الزمن، بل كانت لغة العلم وحدها، بل ما هو أكثر من ذلك: لقد فتنت هذه اللغة بعذوبة ألفاظها، وبلاغة إنشائها البشرية طوال قرون عديدة، وأقبل عليها شباب الغرب يتعلمونها ويستعملونها في مكاتباتهم ومحادثاتهم يؤثرونها على اللاتينية، وكان بعضهم يفتخر باستعماله للتعابير العربية بين عباراته بلغته، تماماً كما يفعل الكثيرون منا الآن، وهم يستعملون العبارات الإنكليزية أو

الفرنسية في ثنايا كلامهم ليدلوا بذلك على مستواهم الثقافي الرفيع ! ومع أنه من الأمور المسلّم بها أن التعليم باللغة الأجنبية هو حكم بالموت على اللغة العربية، وأن الأمة التي تهمل لغتها تحتقر ذاتها وتبيد ثقافتها، وتغدو تبعاً للأخرين، فإن التعليم باللغة العربية يعمل على نقل العلوم المختلفة إليها، وإن الكتابة باللغات الأجنبية وبخاصةً البحوث العلمية إنما تمثل في المقام الأول إضافة للثقافة الغربية والحضارة الغربية، ويجعل المتعلمين والباحثين كما يقول الدكتور نزار الزين يخدمون المجتمعات المتقدمة ولا يسهمون كثيراً في التنمية الشاملة في مجتمعهم.(٣٢)

ومع كل ذلك أجريت تجارب عدة في تعليم مقررات على الطلبة من مستوى واحد باستعمال اللغة العربية في تدريس بعض هؤلاء الطلبة، وإحدى اللغات الأجنبية في تدريس بعضهم الآخر فكان البون كبيراً لمصلحة الفريق الأول.

وحاول بعضهم التشكيك في صلاح اللغة العربية للتعبير عن المحتوى العلمي لبعض مواد التدريس، وكان من بين هذه المحاولات تجربة قام بها أحد الخبراء الفرنسيين في تونس، إذ اختار بعض النصوص العلمية باللغة الفرنسية ثم طلب من فريق من الأساتذة نقل هذه النصوص إلى اللغة العربية، ثم طلب من فريق آخر العودة بهذه النصوص إلى اللغة الفرنسية، وقام بمقابلة النصوص الأصلية بالنصوص الراجعة، وحكم بأن اللغة العربية لا يمكن أن تكون لغة علم، ولكننا لو طلبنا من هذا الخبير أن يجري العملية ذاتها ليحكم بصلاح لغة مثل اللغة الصينية أو اليابانية أو حتى الإنكليزية، ألا يصل إلى النتيجة ذاتها وخاصة إذا علمت أن الفرنسيين عندما ينقلــون نصاً إلى لغتهم يتصرفون فيه كثيراً كما لا حظنا ذلك عند نقلهم لنصوص مجلة العلوم الأميركية إلى اللغة العربية.

ويتابع الدكتور دعبول قوله: ولقد اطلعت على دراسة لزملاء تونسيين حول تجربة هذا الخبير الفرنسي يشيرون إلى أن الفريق الثاني الذي اختاره لنقل النصوص من العربية إلى الفرنسية هو فريق يؤمن ــ مثله ــ سلفاً بعدم صلاح اللغة العربية لتكون لغة علم.

وإني أتساءل هل زملاؤنا الذين يلقون محاضراتهم باللغة الأجنبية ويؤلفون الكتب بها هل يجيدون ذلك؟ وهل يعطون الفكرة حظها من التوضيح؟

يقول الدكتور محمــد هيــثم الخيــاط نائب مدير المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط: "لقد دفعني عملي الذي أطلع به حالياً إلى الاطلاع عن كثب على تعليم الطب في الجامعــات المصرية (وسواها) فرأيت أستاذاً يستعمل لغة لا يعرفها لينقل العلم إلى طالب لا يعرف هذه اللغة أيضاً" ويقول: "وأوراق الامتحانات التي اطلعت عليها في بعض جامعاتنا التي تدرس بلغة أجنبية وينجح كاتبوها، لو أنها صححت في البلد الأصلي لهذه اللغة الأجنبية لكان إعطاؤها

واحداً على عشرة صدقة من الصدقات."(٣٣)

ومما يجدر ذكره في هذا المجال أن الاستعمال الرسمي هو الذي يكسب اللفظ العربي السيرورة، ويجعله راسخاً في الاستعمال الرسمي، ولذلك كانت سورية من البلدان العربية المبكرة التي التفتت إلى هذه الناحية، فعندما بدأت الحكومة العربية تمارس نشاطها ألفت لجنة لترجمة المصطلحات الحضارية الدخيلة من التركية والفرنسية.

وعندما أنشىء المجمع اللغوي السوري سنة ١٩١٩م، كان من بواكير أعماله دراسة الألفاظ الأجنبية الشائعة في دوائر الدولة، ووضع ألفاظ مقابلة لها، وألحت جامعة دمشق مع أخواتها من الجامعات السورية على التعليم باللغة العربية، وألزمت كل عضو هيئة تدريسية أن يؤلف أو يترجم كتاباً في كل مقرر يدرسه، وتجاوز عدد الكتب المطبوعة عدة آلاف، ويقوم طلاب السنة الأخيرة من كليات الطب بترجمـــة مئات الكتب والمراجع العلمية الطبية إلى اللغة العربية.

وهذه الخطوة الرائدة ينبغي أن لا تقف عند هذا الحد، بل يجب أن تتبعها خطوات إذا ما أردنا للغتنا النهوض وجعلها لغة الحياة العصرية المتطورة، وذلك بالاعتزاز بها وتفعيلها في مجالات الحياة كافة، أسوة ببقية الدول المتقدمة المعتزة بلغتها، وحسناً ما فعلته بعض الجامعات التي سارت على النهج نفسه مثل جامعات العراق والسودان والجزائر.

ولا أريد أن أخوض في الشبه التي يرددها أعداء العربية وأذنابهم من بني جلدتنا، في أن العربية لا عهد لها بالمخترعات والمكتشفات الحديثة، وأن العربية لغة بداوة تفتقر إلى التجريد، ولا تستطيع حمل المصطلحات الحضارية، وهذه شبه واهيه أوهى من بيت العنكبوت، تقوم على مقدمات تبين فسادها فالحضارة العربية والتاريخ يشهدان بعكس ذلك.

وقد نسي أو تناسى من يدعي جمود اللغة العربية عن مواكبة العصر، أن اللغة أي لغة لا تجمد بنفسها، ولا تتخلف بطبيعتها، كما أنها في المقابل لا تنمو وتزدهر منعزلة عن مجتمعها وما يجري فيه من أحداث.

يقول الدكتور كمال بشر: "إن جمود اللغة وتخلفها، ونموها وازدهارها، كل أولئك يرجع أولاً وآخراً إلى وضع أهليها."(٣٤)

ويرد على هذه الشبهة أيضاً الدكتور عبد الرحمن رأفت الباشا فيقول: "وأما قضية جمود اللغة وعدم تطورها مع الزمن كما يرجف المرجفون فتلك قضية باطلة ودعوة تبدو على ظاهرها ملامح الرحمة، وتكمن في باطنها صنوف العذاب، فلقد أمضّ أعداء هذه اللغة أن تكون اللغة الوحدة بين لغات الأرض التي اتصل تليد تراثها بطريفه خلال خمسة عشر قرناً امتدت منذ النابغة في الجاهلية إلى شوقي في العصر الحديث، والتي يستطيع الملايين من

أبنائنا في العصر الحاضر تلاوة القرآن الكريم والحديث الشريف وأن يفقهوا معانيهما، وأن يدركوا هديهما، وأن يستشعروا عظمتهما، وأن يتملوا مما حفلا به من صلاح وإصلاح."[٣٥]

ويطرح الأستاذ شحادة الخوري في بحثه ((التعريب والمصطلح))[٣٦] سؤالاً وهو: هل لغتنا العربية قادرة على أن لا تكون لغة معاصرة؟

ويجيب: "من أمعن النظر في اللغة العربية وقارنها باللغات الأخرى، تملكه العجب من فصاحة مفرداتها وعذوبة ألفاظها، وجزالة تراكيبها، ورقة عباراتها، وقدرتها على التعبير والتوليد وقابليتها للنماء والتطور، وحسبها أن تكون لغة القرآن الكريم بجلال معانيه، وبلاغة بيانه، وهو الذي زادها غنى ووسع لها في الأرض امتداداً، وفي الزمان بقاءً، ثم استطاعت أن تكون وعاء المعرفة البشرية قروناً متطاولة، ولا يشك منصف في أنها قادرة على أن تكون لغة المستقبل بعلومه وآدابه وفنونه، محتفظة بعالميتها التي اكتسبتها منذ خمسة عشر قرناً إلى آخر الزمان."

إن ما ذكرته عن اللغة الأجنبية لا يعني عدم فائدتها أو أهميتها ثقافياً وعلمياً، أو الدعوة إلى عدم تعلم اللغات الأجنبية، بل على العكس هذا شيء طيب، دعا إليه الإسلام، وحث عليه علماؤنا الكرام[٣٧] إذ روي: "من تعلم لغة قوم أمن مكرهم" ولكن المهم أن تبقى اللغة الأجنبية في مكانها الطبيعي دون المبالغة بها، بحيث تنازع لغتنا الأم وتفرض نفسها عليها.

الخـــاتمـــــة

إننا في هذا العصر الذي يبدو فيه زحف العولمة قادماً بما يحمله إلينا من معطيات تشمل الأدوات والمصطلحات والأفكار والتعبيرات والممارسات اللغوية، فإن من الواجب علينا أن نقابل ذلك الزحف بتنقيح علمي يفيد من إيجابيات العولمة، ويؤمن بالتلاقح الحضاري والتفاعل الخير، ويدرأ الخطر عن ثقافة أمتنا ولغتنا بخطط علمية، واستراتيجيات طويلة المدى، ووسائل تفيد من ثمرات العلم الحديث في هذا العصر وتختلف عن وسائلنا التقليدية القديمة، مستندين في ذلك إلى الثقة بأنفسنا، وبمقوماتنا الذاتية النابعة من مبادىء ديننا الإسلامي الحنيف وإسهامات حضارتنا العريقة، وقدرات لغتنا العربية التي سبق لها أن دخلت المعترك الحضاري قديما فانتصرت فيه، وكانت الوجه المشرق للهوية العربية على مر العصور.

وأختم بحثي بأبلغ عبارة قالها البيروني (ت ٤٤٠ هـ) عن اللغة العربية المقدسة:

" والهجو بالعربية أحب إلي من المدح بالفارسية ".

لقد صدق فيما قال، ومن ذاق عرف، ومن عرف اغترف..

توصيـــــات

١ـ غرس محبة اللغة العربية في نفوس الناشئة، باعتبار أنها لغة القرآن الكريم، الذي بفضله حفظ لنا لغتنا من الضياع، والبحث عن الوسائل التي ترغب في تعلم اللغة العربية، وذلك من خلال تطوير المناهج، وتيسير القواعد.

٢ـ بث الوعي اللغوي بين أبناء الأمة وإيقاظ غيرتهم على اللغة، وترميم ما تصدع من ثقتهم بها واعتزازهم بتراثها الحضاري والتاريخي بوصفها مقوماً مهماً من مقومات الشخصية العربية.

٣ـ إعادة النظر في طريقة تعليم اللغة العربية في المدارس، والاستفادة من الوسائل الحديثة مثل الحاسوب والبرمجيات التعليمية.

٤ـ الاستفادة من تجربة الجامعات السورية في تعريب التعليم في جميع مراحله، وقد أثبتت هذه التجربة نجاحها، وسارت بعض الجامعات في الوطن العربي على غرارها.

٥ـ الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية وتطويرها، وعدم الدعوة إلى تهميشها، ولكن ضمن الحد المرسوم لها.

٦ـ إنشاء مؤسسات متخصصة ترعى تكوين الأجيال، وتعمل على ترجمة الكتب والبحوث العلمية المختلفة مع التنسيق بين هذه المؤسسات وبين مراكز البحث العلمي والجامعات.

٧ـ الاستفادة من أجواء العولمة المنفتحة والمتطورة التي يمكن أن تعين على إيجاد وسائل وآليات تستخدم في صالح اللغة العربية، سواء من حيث نشرها، أو سهولة التواصل بين الباحثين في قضاياها وبالتالي فإن لغتنا العربية كفيلة بما وهبها الله تعالى أن تواكب المستجدات والتحديات في هذا العصر *"عصر العولمـــــة"*.

الهوامش:

[1] سبق تخريجه في الملخص، انظر حاشية (١) .

[2] الثعالبي: فقه اللغة وأسرار العربية (ط. القاهرة: ١٩٣٨م)، ص١.

[3] هو العلامّة عبد الحميد الفراهي، عالم الهند في زمانه، ولد سنة ١٢٨٠هـ وتوفي سنة ١٣٤٩هـ، له الكثير من المؤلفات أهمها تفسيره (نظام القرآن وتأويل الفرقان بالفرقان) .انظر ترجمته في مقدمات كتبه بقلم تلميذه العلاّمة السيد سليمان الندوي،وانظر ترجمته أيضاً في بحثي "الإمام عبد الحميد الفراهي ومنهجه في تفسيره..." نشر في مجلة جامعة دمشق : المجلد ٢٠- العدد الثاني – ٢٠٠٤م، ص٤٥٩.

[4] دلائل النظام (ط٢، الدائرة الحميدية الهندية: ١٩٩١م)، ص٧٧.

[5] كنز العمال ١٨٢/١١ رقم (٣١٨٨٤) وهو مرسل، انظر الطبقات الكبرى ١١٣/١.

[6] الطبراني، المعجم الكبير: ٣٥/٦، رقم (٥٤٣٧) عن أبي سعيد الخدري ﷺ.

[7] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار (ط. دار الكتاب العربي، بيروت: د.ت)، ٨/٢، ٢٤٦/٣.

[8] ذكر السيوطي رحمه الله في تدريب الراوي قوله: "قيل: إن النصارى كفروا بلفظة أخطأوا في إعجامها وشكلها، فإن الله قال في الإنجيل لعيسى: "أنت نبيّي ولَدتك من البتول"، فصحفوها وقالوا: أنت بُنيّ ولَدتُكَ _ مخففاً _ . انظر ذلك في الجزء الأول ص٤٨٣ بتحقيق د. بديع السيد اللحام (ط. دار الكلم الطيب، دمشق: ٢٠٠٥).

[9] الخصائص: ٢٤٥/٣ .

[10] الخصائص ٣/ ٢٦٤_ ٢٧٠ . وانظر د. مازن المبارك، مقالات في العربية (ط. دار البشائر، دمشق: ١٩٩٩م)، ص١٦.

[11] مقالات في العربية: ١٦، وانظر د. أيمن الشوا وللغة العربية تاريخها (ط. دار الغوثاني، دمشق: ٢٠٠٧)، ص٣١-٣٣.

[12] مراتب النحويين:٥

[13] ابن سلام، فضائل القرآن، تحقيق أحمد بن عبد الواحد الخياط (ط. المغرب: ١٩٩٥)، ١٧٧/٢.

[14] فضائل القرآن: ٢ / ١٧٩.

[15] فضائل القرآن: ١٧٩/٢. وانظر ابن الأنباري، إيضاح الوقف والابتداء، تحقيق محي الدين رمضان (ط.مجمع اللغة العربية بدمشق: ١٩٧١م)، ١٦/١.

[16] فضائل القرآن، لابن سلام: ١٧٩/٢. وانظر السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق د. مصطفى البغا (ط١، دار ابن كثير، دمشق: ١٩٨٧م)، ٥٧٥/١. و١٢٠٩/٢-١٢١٠.

[17] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق د. يوسف المرعشلي وآخرين (ط. دار المعرفة، بيروت: ١٩٩٠)، ٣٩٦/١. والسيوطي، الإتقان: ٢/ ١٢٠٦.

[18] الزركشي، البرهان: ٣٩٦/١.

[19] الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (ط. دار المعارف، مصر: ١٩٨٤م)، ص١٢.

[20] الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق د. علي بو ملحم (نشر مكتبة الهلال، بيروت: ١٩٩٣م)، (المقدمة)، ١٧/١.

[21] سبقت ترجمته، ص٧.

[٢٢] للتوسع في هذه النقطة ينظر كتاب: نحو وعي لغوي، للأستاذ الدكتور مازن المبارك (ط. مؤسسة الرسالة، بيروت:١٩٧٩م)، ص١٣٠ وما بعدها.

[٢٣] من مقدمة كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية العربية، لأبي حاتم الرازي (ط. القاهرة: ١٩٥٧م).

[٢٤] وللمزيد من المؤلفات حول القرآن الكريم وعلومه، ينظر بحثي: "علوم القرآن الكريم، تاريخه وتطوره وأول من ألف فيه" نشر في مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٢- العدد الأول- ١٩٩٦م.

[٢٥] انظر مقالات في العربية، مقالة تعلموا العربية..للدكتور مازن المبارك: ٩-٤٢.

[٢٦] ابن الجزري، التمهيد في علم التجويد، تحقيق د. علي حسين البواب (ط. مكتبة المعارف، الرياض: ١٩٨٥م)، ص١٧٥.

[٢٧] صامويل هنتغتون، صدام الحضارات، نقلا من كتاب د. / أحمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة (ط١، مكتبة العبيكان، الرياض: ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م)، ص١٣.

[٢٨] المرجع السابق، ص١٥.

[٢٩] اللغة العربية في عصر العولمة، ص٢٠-٢١.

[٣٠] المرجع السابق: ٢٦.

[٣١] رئيس تحرير مجلة جامعة دمشق، ووكيل جامعة دمشق للشؤون العلمية (سابقاً).

[٣٢] المؤتمر العلمي الأول حول الكتابة العلمية باللغة العربية، واقع وتطلعات، بنغازي: ١٩٩٠

[٣٣] من بحث أد. موفق دعبول، العربية ولغة العلم: الماضي والحاضر والمستقبل " ضمن ندوة اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنعقدة في البحرين: ١٩٩٥م" (ط . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: ١٩٩٦م)، ص١٨٤-١٨٦. (باختصار يسير جداً)

[٣٤] د. كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم (ط. دار غريب، القاهرة: ١٩٩٩م)، ص٥٤.

[٣٥] العدوان على العربية عدوان على الإسلام، ص١٣٣.

[٣٦] انظر مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق: المجلد ٧٣، الجزء ٤، ١٩٩٧م، ص٧٩٩.

[٣٧] من هؤلاء الذين كانوا يرون ضرورة إدخال اللغة الإنكليزية في مناهج التعليم علاّمة الشرق الشيخ شبلي النعماني رحمه الله، وكان يرى في ذلك خدمة للدعوة الإسلامية، وقد أدخلها فعلا عندما استلم عمادة الشؤون التعليمية لدار العلوم لندوة العلماء سنة ١٩٠٥م، انظر محمد أكرم الندوي، شبلي النعماني علاّمة الهند الأديب (ط١، دار القلم، دمشق: ٢٠٠١م)، ص١٣٩ وما بعدها.

آثارُ الحُروبِ وَالاحتلالِ عَلى اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ
((العِرَاقُ نَمُوذَجٌ))

د. إحمد قاسم كسار
ماليزيا

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:-

فاستجابة للدعوة الكريمة الفاضلة من لدن رئاسة قسم اللغة العربية وآدابها بخصوص المشاركة في مؤتمرهم العالميّ الأول يسعدني ويطيب لي أن أشارك مع المشاركين، وأن أدلي بدلوي مع الدلاء في هذا التجمع اللغوي المبارك المنعقد بماليزيا التي تعتز باللغة العربية تديناً وتقدسها تعبداً، وفي صرح جامعة إسلامية عالمية آلت على نفسها أن ترعى مثل هذه اللقاءات النافعة لما فيه خير للأمة الإسلامية وبلادها.

ولمَّا اطلعت على محاور المؤتمر، ووقع نظري على المحور الأول الذي يتناول أثر العربية في ثقافة المسلمين وعلاقة ذلك بالبناء الحضاري لم أشأ أن أخوض أغوار العربية وعلومها؛ بل رأيت أن أقف على ساحلها، وأرقب التأثيرات الخارجية عليها، ومن ذلك الحروب والاحتلال، فأردت التعرف على آثارهما وتحليل مخلفاتهما ورواسبهما على اللغة العربية.

واخترت العراق – بلدي الحبيب – نموذجاً لأسباب من أهمها أنَّه خير عيِّنَة للدراسة والبحث؛ لأنه يمثل ثقل اللغة العربية بمدارسها وعلمائها وتصانيفها وطلبة علمها هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد شهد هذا البلد أنواع الحروب، ودخلت فيه أشكال الاحتلالات، وشهدت أرضه معارك عدَّة، وكانت اللغة العربية في ذلك كله لها حضور ووجود، وتأثر وتأثير، وهذا من أقوى الأدلة على حيوية لغتنا، وقدراتها على التعايش في مختلف الظروف والأحوال.

ومن ثَمَّ فإنَّ البحث فيه دلالة مفهوم المخالفة التي تعكس صورة في أبسط معانيها أنَّ الأمن والأمان والاستقرار والتمكين وغيرها من مفردات العيش الرغيد بكل ألوان السلام عامل من الأهمية بمكان لتطور وازدهار اللغة العربية تعلماً وتعليماً، وبالمقابل أن الحروب والاحتلال والاقتتال والعنف والفوضى والمشاكل المماثلة لهذه عوامل لا تخفى آثارها السيئة على تدهور مستوى اللغة العربية وضعفها واضمحلال إنتاجها العلمي والمعرفي المساهم في البناء

الحضاري للأمة.

ومن رؤية أخرى أقول إن ثقافة المحتل ومدى تحضر العدو يعكس آثاره سلباً أو إيجاباً على اللغة العربية من حيث الاهتمام والتطوير أو الطمس والتدمير، كما وأن العراق بلد تعايشت فيه اللغات بكل سلام مع العربية، إلا أنها في أوقات يشتد الصراع الحضاري والثقافي بينها يكون أكلها في ساعات التفاعل طيباً وفي ساعات التصادم علقماً.

إنني على اعتقاد قريب من اليقين أن اللغة العربية في تاريخها تشكل لبنة من الأهمية بمكان في صرح حضارة الأمة الإسلامية وكيانها في مواجهة التحديات من جهة، وفي البناء الحضاري من جهة أخرى، وهذا ما سنجده رأي العين في بلاد الرافدين.

أعان الله لغتنا، وحفظها كما حفظ كتابه الكريم، وسلّمها لنا، وسلّمنا لها، وجعل جميع المسلمين من أهلها إن لم يكن نسباً فلساناً، وحرر عراقنا وجعله بلداً آمناً مستقلاً مستقراً وسائر بلاد المسلمين، آمين..

التمهيد

وصف البحث

١٠١ أهداف البحث

١- تحقيق جزء من أهداف المؤتمر العالميّ الأول للغة العربية وآدابها المتعلق بربط علوم اللغة العربية ومناهج دراساتها بمتطلبات عصر العولمة من أجل مساندة جهود الأمة في البناء الحضاري.

٢- الكشف عن حقب تاريخية ماضية، والتحقيق في أحداث واقعية جارية، لكيفية تعامل العدو المحارب والمحتل الغازي الأجنبي مع اللغة العربية في بلاد العرب والمسلمين.

٣- التعرف على مدى تأثر وتأثير اللغة العربية في ظل الحروب والاحتلال، ومدى انعكاس ذلك على ثقافة المسلمين، وتقويم لأداء إسهامات اللغة في البناء الحضاري للأمة الإسلامية في تلك الأوضاع.

١٠٢ أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في جرأة طرحه لهذا الموضوع، فضلاً عن حداثته، وكونه غير مسبوق بالبحث المنهجي العلمي من قبل، وكذلك دوره في تعريف الوسط العلمي بضرورة المحافظة على اللغة العربية في زمن الهجمات العسكرية والعلاقات السياسية والغزوات الفكرية التي تتعرض لها أمتنا الإسلامية، والقيام بدور لغوي رائد للدفاع عن لغة القرآن

الكريم والمحافظة عليها؛ لأنها لسان حضارتنا الإسلامية ورمز هويتنا وانتمائنا لهذا الدين.

١٠٣ مشكلة البحث

١- قلة المصادر والمراجع التي تسعف مطالب هذا البحث ومسائله المبحوثة والمطروقة على طاولة البحث العلمي والمنهجي، اللهم إلا إشارات هنا وهناك استطاع الباحث أن يجمع شيئاً منها.

٣- إنَّ تحديد البحث بصفحات محدودة وورقات معدودة وسطور محسوبة من قبل اللجنة التنظيمية للمؤتمر سيجعل بعض الاختصار في البحث مخلاً، وسوف لا يتسع المجال لأخذ المساحة العلمية الكافية في التوضيح والشرح والتبيان.

١٠٤ أسئلة البحث

يحاول البحث أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: هل تتأثر اللغة العربية بالحروب والاحتلال؟ وهل هناك آثار إيجابية، أو سلبية فقط؟

- السؤال الثاني: لماذا العراق نموذج؟ وهل إخضاع تجربة العراق اللغوية في خضم الحروب والاحتلال كافية لتوصيف صورة البحث وتقريب الغاية من الأهداف؟

- السؤال الثالث: ما هي آثار الحروب والاحتلال على العراق قديماً وحديثاً؟

- السؤال الرابع: هل اللغة العربية في حسابات مخططات الأعداء ومن أهداف المحتلين؟ وما مدى التنبه والتيقظ لتلك المؤامرات من خلال التعامل العسكري والسياسي والثقافي؟

- السؤال الخامس: ما هو الدور المناط بأساتذة اللغة العربية وعلمائها وشيوخها المعاصرين، وكذا طلاب علمهم، للدفاع عن لغتهم، وما هي المحاولات الجادة للبناء مقابل موجات الهدم؟

١٠٥ حدود البحث

حدود البحث لا يتجاوز العراق، اللهم إلا ما يتطلبه البحث من تعريف بإيجاز عن الأقوام الغازية والدول التي حاربت العراق واحتلته، وهذا التحديد من أجل التقيد مكانياً بعيِّنَة للدراسة الميدانية، ومن ثَمَّ فإنَّ الباحث هو ابن البلد نفسه، وحديث عهد بالخروج منه، ومن المتابعين له إخبارياً بمشاركات إعلامية داخل العراق وخارجه.

١٠٦ منهج البحث

١- اعتماد المنهج الاستقرائي الوصفي للحروب والاحتلال وملابساتهما في الساحة العراقية.

٢- اعتماد المنهج التحليلي للوقائع، وقراءة نقدية للمواقف المتباينة.

٣- اعتماد المنهج الميداني من خلال الكشف عن آثار اللغة العربية في أحداث الحروب والاحتلال.

١٠٧ خطة البحث

جاءت خطة البحث في مقدمة وتمهيد لوصف البحث وثلاثة مطالب رئيسة متضمنة مسائل عدة ومادة علمية يعتقد الباحث أنها وافية لمتطلبات البحث، وشاملة لموضوعه، ومؤدية للغرض المقصود.

١٠٨ محور البحث

هو (المحور الأول) المتعلق بسبل توجيه عملية تعليم العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري، ومختص بجزئية أثر العربية في ثقافة المسلمين.

١٠٩ لغة البحث

اللغة العربية، ومن المؤمل ترجمته إلى اللغتين الماليزية والإنكليزية إن شاء الله.

١١٠ إهداء البحث

إلى روح أخي الحبيب: ((سيبويه قاسم كسار)) الذي أصابه قناص الاحتلال الأمريكي في محافظة الأنبار العراقية في يوم التروية من عام ١٤٢٦هـ ومات أثر صراع الإصابة ومضاعفاتها في المستشفى بعد سبعة عشر يوماً.

شاب في برعم حياته بمنتصف عقده الثاني كنا نأمل فيه سيبويه آخر يجدد للعربية لغتها، ويحيي في الأمة رموز أعلامها، ويكون ذخراً لأهله في الأرض؛ ولكن الله أراد لنا أن ننتفع بشهادته في السماء بإذنه سبحانه.

إهداء لك يا أخي، ووفاء لأيام قضيتها بجانبك في مستشفى الرمادي العام، فكانت صحبتي لك مدرسة لي في الصبر والحلم والتواضع والإيثار والمحبة والإخلاص.

وأقول فيه كما قال كثيّر:

وَمَا كُنْتُ أدْرِي قَبْلَ عَزَّةَ مَا البُكَى وَلا مُوجِعَاتِ القَلبِ حَتّى تَوَلَّتِ

المطلب الأول

أرضية العراق اللغوية

يتضح من تاريخ العراق أنَّه كان يمثل صراعاً بين كل الشعوب الوافدة إليه، ولا شكَّ أن اللغة واحدة من تلك الصرعات، واستطاع العراقيون أن يحدثوا تمازجاً وتعايشاً لغوياً بين مختلف الفئات المتعايشة على أرض الرافدين من العرب، والصابئة، والكلدان، والسريان، والآشوريين، والأكراد، والتركمان، وقد كان لعامل الدين الإسلامي والهوية العربية للبلد أن تكون اللغة العربية هي أداة التواصل بين هذه المجموعات ذات الجذور الأعجمية والأجنبية، وساهم في ذلك عنصر التصاهر والتجاور والتجارة والدراسة وغيرها، فقد نطق بالعربية في العراق ممن ليسوا من العرب، وتحدثوا اللهجة العراقية العامية مع شيء من اللكنة والعجمة الواضحة والمعهودة في ألسنة بعضهم.

نستثني من ذلك الأكراد الساكنين في حدود العراق الشمالية والشمالية الشرقية المجاورين لإيران وتركيا الوقعين على خط طول هلالي من تل عقرة وتلعفر في محافظة نينوى الشمالية إلى مندلي وخانقين في محافظة ديالى الشرقية، حيث تكاد تنحصر اللغة العربية أو لا تكاد أصلاً عند بعضهم.

ويتكلم باللغة العربية أكثر من ٨٠ % من سكان العراق، كما يتكلم بها معظم أهل اللغات الأخرى الساكنين في العراق كالأكراد والفرس والأرمن والكلدان والشركس واللاجئين وغيرهم، ولذا يمكن القول بأنَّ نسبة المتحدثين باللغة العربية في العراق قد ترتفع إلى نحو ٩٧% من مجموع سكان العراق.[١]

ويتكلم بعض العراقيين اللغة الكردية ويتحدث بها حوالي ١٥ % من سكان العراق وهي لغة الغالبية من الزيدية ذات الأصول الفارسية القديمة، وأما اللغة التركية والتركمانية فيتكلم بها مجموعة من السكان تقدر نسبته بحوالي ١،٩ % من مجموع السكان، ومن الجدير بالذكر أن اللغة التركية دخلت العراق مع العثمانيين الأتراك، وأما اللغة التركمانية فدخلت العراق في عهد المغول، ومن اللغات الأخرى في العراق الأرامية وهذه جاءت العراق مع السريان الوافدين للعراق من سوريا، وهي لغة الكنيسة في العراق، ويتكلم بها المسيحيون السريان والكلدان ويشكلون نسبة ٠،٣ % من مجموع سكان العراق، وكذلك اللغة الأثورية تشكل النسبة نفسها وهي لغة منعزلة في المناطق الجبيلة الشمالية، وأخيراً اللغة الأرمينية وهي لغة من نزح للعراق بعد الحرب العالمية الأولى، ولها أبجديتها الخاصة، ونسبتهم ٠،٢ % فقط.[٢]

وعلى أرض العراق نشأت العلوم اللغوية، فوضعت قواعد النحو العربي وصرفه في البصرة، وخولفت بالأقيسة النحوية في الكوفة، وجمعت أصولهما بغداد، وراج الشعر ورواته

في العراق في المربد وكناسة وغيرهما من مجالس الأدب والسماع، وبعد أن كان العروض سماعياً في شبه الجزيرة العربية، قيّد أوزاناً وتفاعيل في العراق، وصنفت في العراق أمّهات الكتب والمؤلفات في اللغة العربية وعلومها وآدابها فضلاً عن الترجمة منها وإليها، وإذا كانت القراءات القرآنية سبعاً فإن أربعاً منها لقراء عراقيين، وإذا كانت عشراً فست منها حصة العراق، وإذا كانت أربع عشر فتسع منها هي في أرض الرافدين الطيبة المباركة.

المطلب الثاني

آثار الحروب والاحتلال الإيجابية على اللغة في العراق

فيما يأتي بيان لأهم المحطات التاريخية التي أثّرت اللغة وعلومها بشكل عام من خلال تعاقب الدول والأقوام التي حكمت العراق، وأثر التدافع بين السلطات الحاكمة على هذا البلد بالنظر إلى خلفياتهم العلمية والثقافية والحضارية.

١- اختراع كتابة اللغة:

بدء النشاط البشري في العراق في حدود ٦٠٠٠ سنة ق.م في العصور الثلاثة التي اصطلح عليها المؤرخون بالعصر الحجري: (القديم، والأوسط، والحديث) حيث شهدت الحضارة العراقية تطوراً كبيراً، وقد توج هذا التطور بابتكار الكتابة- لأول مرة في تاريخ الكتابة والقراءة - إذ عثر على أول نموذج لها بهيئة صورية في مدينة الوركاء، وقد امتد تأثير الحضارة السومرية العربية إلى العيلاميين في إيران، وبلاد الأناضول، ومصر، كما يعطي فكرة عن حجم التطور الذي انتهى إلى ظهور أول أشكال السلطة وبداية عصر حضاري جديد.[٣]

ويتفق المؤرخون على أن الإنسان العراقي القديم يقف وراء التطور الحضاري، وهو صاحب رسالة التطور النوعي للمجتمع والانتقال به من البدائية إلى الحضارة والمدنية، فالعراق مهد الحضارات التي عرفها الإنسان باسم: (بلاد وادي الرافدين) أو: (بلاد مابين النهرين) أو: (وادي الرافدين)، وعرف أهلها بدايات التنظيم الاجتماعي والسياسي للإنسان القديم، ويرجع أصل سكان العراق إلى القبائل العربية التي نزحت من الجزيرة العربية إلى وادي الرافدين.[٤]

وفي تراث العراقيين القدماء البدايات الأولى للكتابة في مرحلة التصوير والرسم للمحسوسات والمخلوقات التي تعيش إلى جانب الإنسان، والثابت في الدراسات التاريخية والبشرية أنّ السومريين سكان العراق الأصليين كانوا يكتبون على الطين بخطهم المسماري القديم الفنون والثقافة في عصر فجر السلالات السومرية.[٥]

وعندما جاء الأكاديون حلت اللغة الأكادية محل السومرية في هذا العصر، فعندما أقام الأكديون دولتهم على أنقاض دولة السومريين، أخذوا الخطَّ المسماريّ منهم؛ طوَّروه وأدخلوا عليه الرسم الصوتي المقطعي، وأجروا تعديلات فنية على الخطوط فبعد أن كتبوا من الأعلى إلى الأسفل أخذوا يكتبون أفقياً من الشمال إلى اليمين.[٦]

وتعاونت أكد وسومر في بناء الحضارة، ومثلت لغة الشعبين وحدة لغوية بينهما، فطوروا النظام اللغوي الصوري إلى شكل الكتابة الرمزية المسمى بالخط المسماري، وهم أول من أسس النظام التعليمي المركزي (نظام المدارس).[٧]

٢- نظام القراءة والكتابة في المدارس:

إذا ذكرت المعرفة واللغة والثقافة في العصر البابلي الأول فينحصر الكلام في جهود الملك السادس حمورابي في هذا المجال أو تكاد، فقد حكم سلالة بابل الأولى (١٧٩٣-١٧٥١ ق.م) تمكن خلالها من توحيد العراق بعد أن كان ممزقاً إثر سقوط سلالة أور الثالثة إلى عدة ولايات، واهتمَّ ببناء المدارس، إضافة إلى دور العلم والمعرفة في المعابد، وشجّع حركة جمع التراث الفكريّ، ومن أشهر أعماله مسلة حمورابي التي دوّنت عليها تشريعاته وقوانينه.[٨]

٣ - التأليف اللغوي وجمع التراث:

منذ عصر البابليين المبكر أخذ العراقيون القدامى في التدوين، وبدأت أول مرة حركة العناية بتراث العراق القديم وتدوينه وإعادة كتابة الملاحم السومرية، وازدهرت الثقافة والأدب والفنون، وقد شهد هذا العصر أقدم نسخة من ملحمة كلكامش التي خلدت مآثر ملك سلالة الوركاء الأولى وهي من أشهر النتاجات الأدبية اللغوية في تاريخ الحضارات القديمة، وإلى هذا العصر تعود قصة الطوفان وقصة الخليقة البابلية وغيرهما.[٩]

وعرفت الأمبراطورية الآشورية وقاعدتها نينوى بشمال العراق بأنها دولة حربية ما تخرج من حرب إلا لتدخل في حرب أخرى، ولكن في الحقبة (٩١١-٦١٢ ق.م) ازدهر تاريخ الآشوريين الثقافي، واشتهروا بإبداعهم الحضاري وشهدت مدنهم تطوراً ثقافياً وحضارياً، ولاسيما تلك التي حوتها مكتبة أشور بانيبال وكانت سجلاً للحياة العراقية القديمة.

وكذلك يتميز عهد الكلديين ببعث الثقافة العراقية القديمة ولاسيما في حقول الأدب والعلوم والمعارف الأخرى والاهتمام بالماضي وجمع مخلفات الملوك العظام وهو اتجاه واضح في حياة الملوك الكلديين، ويذكر أن البابليين في عصرهم الثاني اتجهوا إلى الأدب واحياء التراث واستثارة الهمم والتجارة عندما خضع مجتمعهم للاحتلال.[١٠]

٤- المحافظة على اللغة والثقافة والهوية:

شهد العراقي في المدة: (٥٣٩ إلى ٣٢١ ق.م) غزواً فارسياً بقيادة الملك كورش الإخميني الذي احتل مدينة بابل واتخذها عاصمة ملكه، وكان هذا الغزو بداية لفترة احتلالية طويلة تعددت فيها الأطراف التي مارست احتلال العراق، شهد العراقيون فيه سياسية توطين الفرس وبخاصة رجال الدين المجوس ببلاد بابل في محاولة لفرض طبقة ثقافية وثقافة دخيلة على المجتمع، وقام الفرس بإقصاء الكهنة والكتاب البابليين، إلا أن العراقيين لم يرضوا ذلك؛ فسرعان ما اتحدوا ونشطوا في دور علمي وفكري ظهرت نتائجه في وقت لاحق في حين لم يستطع الفرس خلق أي ثقافة في العراق وبقوا فيه محتلين يمتلكون القوة ولا يمتلكون الإبداع.[١١]

وازداد تمسك المجتمع بثقافته الوطنية وأصبح اسم نبوخذ نصر رمزاً للوطنية آنذاك، واتخذه اسماً كل ثائر ظهر في بلاد بابل مما يدلل على فعل الذاكرة التاريخية في صنع المواقف السياسية، ويظهر من قوائم أسماء المولودين في عهد الاحتلال تدني نسبة الذين سموا أبناءهم بأسماء فارسية على خلاف الفرس الذين انتقلوا إلى العراق واليهود الذين اتخذوا الأسماء البابلية بكثرة، ولم يعتنق السكان العراقيون الديانة الزرادشتية، فلم تكشف البقايا الآثارية أية آثار لمعبد نار في العراق.[١٢]

٥- الصراع اللغوي القومي بعد الموجة الفارسية:

جاءت إلى العراق بالتعاقب موجات غزو فارسية بدأت بالأخمينيين فالسلوقيين فالفرثيين فالساسانيين، ومع هذه الاحتلالات ظهرت بعض الممالك العربية الصغيرة التي تشبه دويلات المدن للتعبير عن استمرار العطاء الحضاري العربي حتى في أوقات الضعف السياسي، مثل دولة الحضر (مدينة العرب الصحراوية)، والتي اشتهر من ملوكها (سنطرق ملك العرب)، ودولة المناذرة في الحيرة التي برز فيها من الملوك النعمان الأول (٤٠٠ – ٤١٨م)، والنعمان بن المنذر (٥٨٠ – ٦٠٢م)، وذاع صيتها بمعركة ذي قار مع الفرس الساسانيين، وكان أول يوم انتصف فيه العرب من العجم.[١٣]

٦ – ارتباط اللغة بالدين:

بعد معركة القادسية عام ٦٣٧م / ١٤هـ أصبح العراق جزءاً من الدولة الإسلامية، ودخلت اللغة العربية إلى عموم العراق وأرجائه مع الفاتحين، وكان لنزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين، واختيار نبينا محمد ﷺ أفصح من نطق بالضاد من قريش، كان أثر ذلك أن

ارتبطت اللغة العربية بالإسلام، وكان لارتباطها شرف وتعظيم من جهة تلك الرابطة والعلاقة، وكان لها ارتباط آخر من جهة وقوفها في الخطوط الأمامية عند كل مواجهة ضد الإسلام والمسلمين لتصدي الهجمات، وهذه الحالة الأخيرة مما لا يخفى على أحد أنَّ الأيام زادتها قوة وحيوية أكثر مما زادتها ضعفاً وهواناً، لأن حفظ اللغة ارتبط بحفظ القرآن هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد جعلت لسان كثير من المنتمين لهذا الدين من غير العرب، ولذلك يجب على العرب وغيرهم الدفاع عن لغة دينهم، فيجب أن يعلم أنه ليس الهجوم على اللغة العربية كونها أداة للتفاهم والتخاطب والمحادثة فحسب؛ بل لأنها لغة الإسلام، واللغة التي حفظت وحملت تراث المسلمين وحضارتهم عبر خمسة عشر قرناً، ومن هنا ركز الأعداء على إضعاف اللغة العربية ومحاربتها.[١٤]

٧ – الدعم العربي للعراق لغوياً:

أدركت الخلافة الراشدة المهديـــة أهميـــة العراق بالنسبة للحضارة العربية الإسلامية، فقد قال أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ: "أهل العرق كنز الإيمان، وجمجمة العرب، وهم رمح الله ﷻ."[١٥]

فهاجرت من بلاد العرب قبائل كثيرة ونزلت العراق، وكان الأساس في تعريب هذا البلد بعد أن عاثت فيه الرياح الفارسية، واستبدلت لغة الإسلام العربية اللغة الفارسية والسريانية وغيرهما في العراق، ولم تمض سبعون سنة حتى أصبحت العربية اللغة العامة فيه، ومن ثمَّ ما هو معلوم أنَّ اللغة العربية لم تتراجع من أرض دخلتها.[١٤]

ولما هجر الدين اللغات الأعجمية في العراق، وكان لسان القائمين بالدولة الإسلامية عربياً هجرت الألسنة الأخرى كلها، لأن الناس تبع للسلطان وعلى دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام وطاعة العرب، وهجرت الأمم لغاتهم وألسنتهم في الأمصار والممالك جميعها، وصار اللسان العربي لسانهم حتى رسخ ذلك لغة في أمصارهم جميعها، وصارت الألسنة الأعجمية دخيلة وغريبة،[١٥] وهذا هو عين أثر النصر في المعركة اللغوية ودور الدعم في مساندة القضية اللغوية حينما تهدد بالخطر، ومن هنا يأتي قول العلامة ابن خلدون: "أنَّ المغلوب مولع أبداً بالإقتداء بالغالب في سائر أحواله، والسبب في ذلك أن النفس أبداً تفتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه."[١٦]

٨– المدارس النحوية:

شيّدت في عهد الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ البصرة والكوفة بعد فتح العراق، ليكونا من

بعد مقرين رئيسين للإدارة الإسلامية في العراق، وقد أقام الخليفة علي بن أبي طالب ﷺ بالكوفة معظم أيام خلافته.

وفي هاتين المدينتين أنشئت المدارس النحوية، والمقصود منها هي الاتجاهات والمذاهب التي تختلف وجهات نظرها في بعض المسائل النحوية، وقد كان وضع النحو ونشأته في العراق؛ لأنَّه كان على حدود البادية، وهو ملتقى العرب والعجم لما حباه الله من أسباب الرخاء والعيش فكان العراق أبرز بلد انتشر فيه اللحن الذي بسببه وضع علم النحو.

وإذا كان أبو الأسود الدؤليّ هو الذي تشير إليه الأصابع بأنه واضع النَّحو العربيّ فإنَّ النحو نشأ في البصرة التي كان أبو الأسود من أهلها، وذلك لتحصين الألسنة من آفة الخطأ المزري بصاحبه، فقد بدأ غرس النَّحو في البصرة وترعرع وازدهر فيها، ثمَّ جاءت الكوفة من بعد البصرة لتحقق في النَّحو دراسات واسعة النطاق، ثمَّ يأتي دور بغداد في إكمال النَّحو وتطوير قواعده، ثمَّ برز شعاع هذا العلم في سائر البلاد الإسلامية، وقد ذكر الشيخ محمد الطنطاوي ذلك فقال: "وعلى ضوء هذا التاريخ فقد عددنا أطواره – أي: النحو – الأربعة: طور الوضع والتكوين (بصري)، وطور النشوء والنمو (بصري كوفي)، وطور النضج والكمال (بصري كوفي)، وطور الترجيح والبسط في التصنيف (بغدادي، وأندلسي، ومصري، وشامي)،"[١٧] ولقد كان في كل مرحلة من تلك المراحل علماؤها الذين أسهموا في خدمة علم النَّحو درساً وتأليفاً وتطويراً، وكان لكل مدرسة نحويَّة أصولها وقوانينها التي قام عليها مذهبهم النَّحوي.

٩ – إعجام القرآن الكريم وتنقيطه:

شهد العراق إبان الحكم الأموي العديد من الحروب بين مؤيدي أبناء الإمام علي ﷺ والدولة الأموية، وحين ولّي الحجاج بن يوسف الثقفي العراق سنة ٧٥هـ أراد له بداية جديدة تبدأ بالحزم ويصاحبها العلم.

وأحداث العراق تلك لم تمنع من القيام بإعجام المصاحف؛ إذ بعد أن اتسعت رقعة الإسلام واختلط العرب بالعجم، وكادت العجمة تمس سلامة اللغة، وبدأ اللبس والإشكال في قراءة المصاحف يلح بالناس حتى ليشق على السواد منهم أن يهتدوا إلى التمييز بين حروف المصحف وكلماته وهي غير معجمة، فأمر الحجاج – والي العراق – نصر بن عاصم البصريّ ت ٨٩هـ ويحيى بن يعمر البصريّ ت ١٢٩هـ بتنقيط حروف المصحف، ونجحا في هذه المحاولة وأعجما المصحف الشريف لأول مرة ونقطا جميع حروفه المتشابهة والتزما ألا تزيد النقط في أي حرف على ثلاث، وشاع ذلك في الناس، فكان له أثره العظيم في إزالة الإشكال

واللبس عن المصحف الشريف.[١٨]

ومن أسباب التنقيط أنه لمّا كثر التصحيف في العراق فزع الحجاج كتّابه وسألهم أن يضعوا لهذه الحروف المشتبهة علامات فوضعوا النقط أفراداً وأزواجاً، وخالفوا بين أماكنها فأصبح الناس لا يكتبون إلا منقوطاً ثم أحدثوا الإعجام.[١٩]

١٠ - حركة الترجمة اللغوية:

بعد أن آل الحكم إلى بني العباس انتقل مقر الخلافة الإسلامية إلى بغداد سنة ١٤٧ هـ، وكان المنصور قد أطلق عليها اسم (مدينة السلام)، وعاش العراق أفضل مراحل عطائه الحضاري، واستقطبت المدينة المدورة علماء ومفكرين من مشارق الأرض ومغاربها، وبلغت قمتها في عصر هارون الرشيد المعروف بالعصر الذهبي.[٢٠]

وشهدت بغداد أواخر القرن الثاني الهجري حركة الترجمة التي بدأت في العصر العباسي الأول منذ عهد أبي جعفر المنصور، والتي ازدهرت في عهد الرشيد، وكان بيت الحكمة الذي أسسه المأمون سنة ٨٣٠ م شاهداً على تلك الحركة وتطورها؛ إذ ترجم التراث الثقافي اليوناني وكتب الطب والفلك والجبر والكيمياء، فحفظت بغداد التراث الإغريقي الذي عرفته أوربا في عصر نهضتها،[٢١] ومضى القرن التاسع الميلادي برمته وبغداد تترجم لأقليدس وأرخميدس وبطلميوس وديسقوريدس وأبقراط وجالينوس وأرسطو وتاوفرسطس وغيرهم.[٢٢]

١١- تعليم العربية لغير الناطقين بها:

بعد أن ضعف حكم العباسيين وتدهور وضعهم السياسي هيمن البويهيون على الحكم، وقد شجع أمراء بني بويه - الذين ينتمون للأصل الفارسي - شجعوا وزراءهم على تعلم اللسان العربي والأدب العربي والعلوم العربية؛ لأن اللغة العربية أكثر طواعية للعلم ومصطلحاته من اللغة الفارسية، فأسس أبو نصر سابور بن أردشير وزير بهاء الدولة بن عضد الدولة البويهي (دار العلوم) سنة ٣٨٣ هـ / ٩٩٣ م، لتعليم العربية لغير الناطقين بها من أبناء قومه.[٢٣]

١٢- تخصيص مادة النحو العربي في المدارس العلمية:

عندما ضعف البويهيون وانهارت دولتهم استولى السلاجقة على مقاليد الأمور ببغداد عام ٤٤٧هـ/١٠٥٥م،[٢٤] وكان لازدياد نفوذ السلاجقة واستقرار الحياة السياسية في دولتهم بعد سيطرتهم أثره الواضح في انتشار دور العلم ومعاهد الثقافة في أمهات المدن العراقية،

وأخذت حلقات العلم تنمو وتتطور في المساجد والربط والمدارس وغيرها.[٢٥]

فأمر نظام الملك الحسن الطوسيّ (ت٤٨٥هـ/١٠٩٢م) ببناء المدارس في مدن وحواضر العراق، حتى صار له بكل مدينة بالعراق مدرسة، وكانت تسمى بالمدارس النظامية، ومنها المدرسة النظامية ببغداد، ومدرسة الرضى النظامية بالموصل، ومدرسة البصرة النظامية وغيرها، وكانت تدرس العلوم الشرعية، وأولت الاهتمام بعلم الكلام وعلوم اللغة العربية كالنحو والأدب والبلاغة، واشترط أن يكون في كل مدرسة مقرىء يقرىء القرآن ونحويّ يدرس العربية.[٢٦]

١٣ – إجراءات لغوية في أنظمة الدولة العراقية الحديثة:

اللغة العربية هي اللغة الرسمية في العراق منذ تأسيس الدولة العراقية عام ١٩٣٢ م وباعتراف عصبة الأمم والهيئات الدولية، وأصدر العراق عام ١٩٧٧ م قانوناً لصالح اللغة العربية وهو قانون: (سلامة اللغة العربية) الذي ينص على ضرورة أن يحترم مستعمل اللغة العربية بالعراق سلامتها، وألا يخطىء في كتابتها أو النطق بها، من أجل ذلك كانت تعقد لرجالات الدولة دورات لغوية مستمرة، وألّف أستاذي الدكتور رشيد العبيدي – رحمه الله – كتابه: (نحو الموظف)، وكانت للمجمع العلمي العراقي ببغداد يد في صياغة الأسماء التجارية والمحال العامة، وأسماء الشوارع والأحياء والساحات المرورية بأسماء عربية، وتعريب المصطحات الأجنبية والعلمية، والخروج بقرارات لغوية دورية تحافظ على سلامة اللغة العربية.

وتم فتح واستحداث أقسام متخصصة في اللغة العربية، وقرر منهج اللغة العربية للمدارس الابتدائية والثانوية والإعداديات عامة، وقررت مادة اللغة العربية وبعض علومها في كليات وأقسام أخرى ولاسيما الشرعية، كما وصفت مادة: (العربية العامة) لمقررات الأقسام العلمية في الجامعات العراقية كافة.

وأعيد تشكيل حلقات العلم في المساجد بعد أن خفت نورها وكان من أهم اهتماماتها باللغة العربية وعلومها وسائر علوم الآلة حيث كان المشايخ والعلماء يفتتحون الدرس النحوي بمقدمة ابن آجروم ثم بقطر الندى لابن هشام ثم بكتابه الآخر شذور الذهب، ثم بألفية ابن مالك، وكان المتن في مثل هذه الحلقات يحفظ، وهكذا النظام لكتب الصرف والبلاغة والعروض والإملاء والإنشاء، كما وأن الواقع يشهد في هذه الفترة كثرة الأبحاث والدراسات والمؤلفات اللغوية، فضلاً عن الأطاريح والرسائل الجامعية العلمية وأبحاث الترقية التي أشبعت الدرس اللغوي بحثاً وتحقيقاً وتأليفاً ونشراً.

١٤ – جهود المقاومة في العراق في الحفاظ على اللغة العربية:

لا يتصور أحد أنَّ للمقاومة في العراق دوراً في الحفاظ على اللغة العربية بالرغم من عظم مسؤولياتها وكثرتها، لاسيما وأنهم أدركوا من بداية المعركة أن أعداءهم في الداخل والخارج يحاولون استمالة الناس باللغة العربية فكانت المنشورات تكتب بلغة عربية ركيكة جداً، وتبث إيران وأمريكا وغيرهما قنوات إخبارية فضائية باللغة العربية، ووسائل الإعلام التي تتناول العراق وأحداثه الجارية كانت موجهة، فضلاً عن الإعلان عن هذا الغزو بأنه صليبيّ بصريح اللسان، فكان عامل الدفاع عن اللغة العربية دينياً، فالتزمت المقاومة اللغة العربية الفصحى في شأنها كله، وحرصت على أن تبقى للعراقي أذن تسمع الفصحى، وعين تقرأ الفصيح بعبارات مختارة لغوياً وحضارياً وشرعياً تتصدى للأجنبي والدخلاء ولغاتهم.

وقد خصصت بعض المجاميع الجهادية بعض كتب النحو لتدريسها، واختيرت المقدمة الأجرومية – أخشى أن تدخل هذه المقدمة النحوية في لائحة الإرهاب –، وكانت هناك تصحيحات لغوية آنية للقائمين بهذا الفرض، وكتبت مقالات وهي منشورة على الإنترنيت من أهمها: (الأخطاء اللغوية عند المجاهدين والحاجة إلى تصحيحها لتعجيل النصر).

وإنَّ الاختيار الدقيق لمفردات المقاومة للوصول إلى المعاني أعطت للبلاغة روحا جديدة كحوليات الجاهليين ومفضليات الإسلاميين، وأحيت ألفاظ الجهاد التي كادت أن تموت وتطمس، وكأن المعركة في العراق هي معركة لغوية، ولك أن تقدر اللغة في هذه العبارات الآتية: (مدرعة أمريكية تعيش أنت ويموت من فيها بعد إحراقهم، معارك طاحنة يخرج منها العدو منسحباً يجر أذيال الخيبة، انفجار قاعدة عسكرية يهز الأرض ويضيء السماء، نقطة تفتيش تدك بصاروخ..الخ)

المطلب الثاني

آثار الحروب والاحتلال السلبية والسيئة على اللغة في العراق

والآن يتطلب البحث العلمي إجراء موازنة ومعادلة لتناول الآثار السلبية والسيئة للحروب والاحتلال على اللغة من خلال هجمات الأقوام وعدوان الدول التي جاءت إلى العراق في فترات التاريخ المختلفة.

١– سرقة الجهود اللغوية وتدميرها:

بعد وفاة الإسكندر المقدوني الكبير الذي هزم الفرس من العراق سنة ٣٢١ ق.م، كان العراق من نصيب الدولة السلوقية، واتسم عهدها بالاضطرابات والنزاعات والخلافات بين الطامعين، فتفرغت بابل للعلم فقصدها علماء اليونان طلاباً.

وكانت لليونانيين فرصة ثقافية فقد لجأوا إلى إلغاء الدور المحلي للمجتمع المحتل، والاستيلاء على التراث بكل ثقافته وحضارته ولغته، غير أنهم لم يفلحوا واضطروا إلى إعطاء المجتمع البابلي دوراً فعادت بابل إلى دورها السابق؛ ولكن بطابع جديد يطمس معالم الحضارة القديمة ويلغي دور العراقيين في التقدم العلمي الذي سلبوا معه أسماء المبدعين فأطلقوا عليهم أسماءهم أو غلفوا أسماءهم بأسماء يونانية لإسدال الستار على كل ما هو عراقي ونسبته إلى أنفسهم.[٢٧]

وحين جاء الغزو العيلامي دمروا بابل ومدناً عراقية أخرى وسلبوا ممتلكاتها بما في ذلك مسلة النصر ومسلة حمورابي أيضاً وتمثال مردوخ كبير الآلهة البابلية وغيرها من آثار العراق اللغوية والثقافية.[٢٨]

٢- قطع العلاقات مع العرب والعروبة:

عندما استولى الساسانيون من ٢٢٤ إلى ٣٣٧م على العراق، شهد عصرهم إصرار الفرس على إقصاء العرب من العراق، وتذويب سكانه القدماء بمنع تواصلهم مع إخوانهم عرب الجزيرة، ومنع تحرك القبائل العربية المتوجهة إلى العراق.[٢٩]

ومع ذلك فقد ظهرت إمارة الحيرة في أوائل القرن الثالث الميلادي إحدى ثمار الهجرة العربية في زمن النعمان بن المنذر، وعيّن الساسانيون ملكا من أسرة اللخميين لينوب عنهم في العراق، وفي سنة ٦٠٢ عينوا حاكما فارسيا على العراق حتى انهزم الفرس بسقوط المدائن على أيدي المسلمين بعد شهرين من معركة القادسية سنة ٦٣٧م/١٤هـ.[٣٠]

٣- هجرة العلماء بسبب الاضرابات:

كانت حلقات العلم تعقد في مركزي البصرة الثقافيين المسجد الجامع والمربد، لإقراء القرآن وتفسير ألفاظه، وكذلك لسماع الشعراء والخطباء من أعراب الفصحاء اللذين يردون في المواسم حيث اللغة الفصيحة والأساليب البليغة.[٣١]

واستمرت هذه الحركة حتى جاءت ثورة الزنج في العراق ٢٥٥-٢٧٠ هـ على البصرة، وكان من نتائجها حرق المسجد الجامع بالبصرة، فهاجر الكثيرون من علمائها واستقروا ببغداد وواسط.[٣٢]

٤- غزو اللغة الفارسية العراق:

أسقط القائد المغولي هولاكو سنة ١٢٥٨ م / ٦٥٦ هـ عهد العباسيين بعد أن دخل

جيشه بغداد، وتحولت عاصمة الخلافة إلى مدينة تابعة إلى إيلخانية فارس يحكمها هولاكو وأبناؤه، وقُسمَت إلى قسمين، الأول: منطقة شرقي دجلة التي اتسعت فيها معالم الحضارة الفارسية، والآخر: منطقة غرب دجلة حيث احتفظت بالبقية الباقية من الثقافة العربية.

ومن هنا بدأت التفرقة بين اللغتين العربية والفارسية، ففي شرق دجلة تمسك الفرس بلغتهم، وفي غرب دجلة كانت خسارة الثقافة العربية فادحة بعد أن أحرقت ألوف الكتب والمحفوظات والمخطوطات، وأغرق بعضها في دجلة،[٣٣] وكذلك شهدت بغداد انتشاراً للغة الفارسية بعد أن دخلها من بعد إسماعيل الصفوي سنة ٩١٤هـ/ ١٥٠٨م.[٣٤]

٥- دخول العامية إلى لغة العراقيين الفصحى:

لا يمكن أن تقصر العامية العراقية في بدايتها وشيوعها على العصور العباسية، ولعلها ورثت شيئًا من ذلك في عصور سلفت، ولقد بقيت العامية إلى جوار الفصيحة في العراق طوال العصور العباسية، وهكذا كان الأمر إلى نهاية عصر الدولة العثمانية، وفي هذه الحقبة المتأخرة لم يبق للفصحى من القدر ما كان لها في العصور المتلاحقة، بسبب شيوع الجهل وتضاؤل التعليم، فقد اقتصر على طائفة قليلة، فعفت دور العلم وقلت المدارس، فكانت أمية شاملة.[٣٥]

٦- خطورة المستعربين على العراق:

عانت الخلافة الإسلامية الراشدة من ظاهرة الفرس المستعربين وغيرهم، حيث مكنتهم اللغة الثانية من الاحتكاك بالمجتمع الإسلامي، ومن سهولة التخطيط للمؤامرات أو التجسس على أحوال المسلمين وأمورهم، ولذلك كان دعاء عمر بن الخطاب ﷺ: "اللهم لا تدركني أبناء الهمذانيات والأصطخريات – وعدَّدَ قرىً من قرى فارس – الذين معهم قلوب العجم وألسنة العرب."[٣٦]

٧- الاستعمار اللغوي بغطاء القومية العربية:

لقد استعمل البريطانيون الحيلة مع العراق، يوم أن علموا أن له خلافات (قومية) للعرب مع الأتراك العثمانيين، ووعدوا العرب بالاعتراف باستقلالهم ودولتهم الموحدة، وأعلنوا في ١٩١٨م أنهم (محررين) لا (فاتحين)؛ لكن البريطانيين تنكروا لوعودهم، فرفض الشعب العراقي سيطرة الإنكليز، لكن بريطانيا عملت على اضطهادهم فثار الشعب في ١٩٢٠/٦/٣٠م عليهم، وقاتلوهم بأدوات بسيطة مقابل البنادق والمدفعية للحفاظ على إرثهم وحضارتهم، ومع

أن ثورة العشرين لم تحقق أهدافها فقد كانت نموذجاً حياً لمقاومة الاستعمار، ومن بين مخلفات الإنكليز اللغوية كلمات ومفردات عدة مقحمة في العامية العراقية لحد الآن دخلت من خلال العمل والسياسة فضلاً عن وجودهم الميداني في البلد.

٨- هدم بوابة العروبة المنيعة أمام بلاد فارس:

إن محاولات نزع الهوية العربية عن العراق، ما هي إلا رد فعل على مواقفه القومية في التاريخ، فالعراق على مختلف أنظمته السياسية السابقة كان يكافح بالنيابة من أجل المشاريع العربية، فالعراق مؤسس في جامعة الدول العربية، و النظام الملكي أراد أن ينشأ الاتحاد الهاشمي مع بعض الدول العربية، فضلاً عن المواقف القومية العراقية الأخرى.

والعراق يمثل البوابة الشرقية للوطن العربي، فنزع هويته العربية عنه يمثل سقوطاً لهذه البوابة، وبالتالي يكون الوطن العربي ساحة مفتوحة للأطماع، وهذا ما أثبتته الأحداث في التاريخ، وفي الوقت نفسه يمثل العراق عمقاً للعروبة، وكان لحد وقت قريب ستاراً لدول الخليج العربي تجاه النفوذ الفارسي، وتعطيل مبدأ تصدير الثورة الفارسية للمنطقة.[٣٧]

٩- أثر الحصار الاقتصادي:

العقوبات الاقتصادية المفروضة على العراق أدت إلى الحد من مظاهر الحفاظ والاهتمام باللغة العربية حيث إن اللغة بوصفها جزءاً من ثقافة البلد تأثرت هي الأخرى بتلك العقوبات، وأدلى مسؤولون في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) تحذيرات أعلن فيها خبراء المنظمة لوضع خطط لحماية التراث الثقافي العراقي، وطالبوا دول التحالف الضالعة في الحرب ضد العراق ومقاطعته وحصاره، باحترام معاهدة لاهاي بشأن حماية التراث الحضاري.

١٠- ألفاظ الحرب والاحتلال ودلالاتها اللغوية:

استعمل وزير الإعلام العراقي الصحّاف كلمات كانت محملة بإيحاءات سياسية، فوصف جنود الغزاة بـــ(العلوج) وهي لفظة مستعملة في بعض فترات التاريخ لوصم الأعاجم من غير العرب كالفرس والروم؛ كونهم لا ينتمون للأصل العربي؛ لأنهم ليسوا من سلالة العرب، فبان لنا أن هذه الحرب هي الحرب على الهوية الحضارية لهذا البلد، وهكذا بقية الأوصاف: (مرتزقة، عصابات سطو مسلح، إرهاب دولي، خائبون...الخ).

وحاول المحتلون أن يخوضوا حرب لغوية فكانوا يتصرفون بالألفاظ لخدمة سياستهم

فوزير الدفاع الأمريكي كان يصف المدافعين عن أرضهم بـــ(الأرهابيين)، وهم أيضاً غيروا موضوع (الاحتلال) إلى (التحرير) في مطابقة للـــ(الغزو) و(العدوان)، ونشروا مصطلح (الحرية) و(الديمقراطية) مقابل: (سيادة البلد واستقلاله) و(إذلال الشعب وإيذائه).

١١- المحتلون الأمريكان يتعلمون اللغة العربية لأغراض خاصة:

يحاول المارينز أن يتعلموا اللغة العربية في إطار تدريباتهم التثقيفية في برنامج خاص بولاية كاليفورنيا الأمريكية من أجل الانتصار في وجه التحديات - بزعمهم - قبل ذهاب الجنود إلى العراق، ويتلقى الجنود حوالي (٢٠٠) كلمة بالعربية والعامية العراقية، ولكن ذلك ضرَّ العراقيين أكثر مما نفعهم، حيث الترجمة الضعيفة، وعدم الفهم الدقيق للمعاني ومدلولاتها، ويتحدث العربية (٢٦٠) جندي فقط في الجيش الأمريكي في العراق البالغ عددهم - في بدء الحرب - (٢٠٠) ألف جندي، بحسب إحصائية حصلت عليها (بي بي سي) من وزارة الدفاع الأمريكية.

١٢- تخلي أكراد العراق عن اللغة العربية:

ترك الأكراد في شمال العراق اللغة العربية في المدارس والدوائر الرسمية، وكتبوا باللهجة الكردية منذ عهد مبكر من تاريخهم الحديث والمعاصر، وأخذ طلاب المدارس يدرسون منهاجهم باللغة الكردية من الصف الأول الابتدائي وإلى السادس الإعدادي، وأما اللغة العربية فتدرس عندهم كما تدرس اللغة الإنكليزية فيتخرج الطالب العراقيّ ولا يكاد يفهم من اللغة العربية إلا النادر الأندر، وقد بدت بغضاء بعضهم من اللغة العربية في تصريحاتهم الشهيرة حول رغبتهم أن يعيدوا بسيارات حديثة اللغة التي جاءتهم على ظهور الجمال، ووجدت في شمال العراق دعوات تحررية تدعو إلى الكتابة بالحروف اللاتينية لتفصل الشعب الكردي عن دينه وإسلامه وأمته، وهناك دعوات للتوقف عن تعلم اللغة العربية، وثمة متطرفون يطالبون حتى بأداء الصلوات باللغة الكردية،[٣٨] ومن هنا فإننا نذكر إخوتنا المسلمين الأكراد في العراق بقول شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله - الذي قال: "فإنَّ اللسان العربي شعار الإسلام وأهله."[٣٩]

ثم إنَّ اللهجات الكردية مختلفة، فأي لهجة ستكون رسمية؟ أهي اللهجة الكورمانجية الجنوبية (السورانية) المعتمدة في كردستان العراق التي يتحدث بها أهل السليمانية ومن حولهم؟ أم اللهجة الكورمانجية الشمالية (البهدنانية) التي يتحدث بها أهل دهوك وقسم من أهالي أربيل؟ أم اللهجة الكورانية؟ أم اللهجة اللورية الفيلية؟

١٣- التلاعب بدستور العراق بما يخص اللغة:

غيّب الدستور العراقي الجديد الهوية العربية للعراق وأضعفها، وغيَّب اللغة العربية بوصفها لغة رسمية وحيدة للدولة والمجتمع، جاء ذلك في نص الدستور، ومن وراء كواليس هذه المادة الدستورية الأخطار الجسيمة الآتية:-

أ - محاولة تجهيل العراقيين - بكل قومياتهم - باللغة العربية، ليتحقق عندهم الجهل المطبق بالقرآن الكريم ولغته، ومن ثمَّ فهمه وتطبيقه والعمل به.

ب - زرع بذور الفتنة والتفرقة بين أبناء البلد الواحد، والتعصب للقوميات ومظاهرها المذمومة، والتخلي عن الانتماء للدين الإسلامي الذي يعتنقه الغالبية منهم، ولسان الإسلام هي اللغة العربية.

جـ - إنَّ القوميات المدافع عنها في هذا النص، والأقليات المشار إليها بإمكانيتهم التواصل باللغة العربية، إذ لا أعتقد ثمة مسؤول حكومي أو سياسي عراقي مشارك في العملية السياسية اليوم لا يجيد اللغة العربية إلى الحد الذي يمكنه أن يتفاهم بها ويعبر عن أفكاره.

١٤- سرقة المخطوطات العربية ونهبها:

تعرض العراق على مر الأحقاب والسنين إلى هجمات شرسة ومدمرة استهدفت إطفاء شعلة العلم والحضارة واستهدفت الإسلام بشكل خاص وذلك لما للعراق من دور حضاري كبير، والتاريخ أعاد نفسه، ففي آخر النكبات التي شهدها في الاحتلال الأمريكي في ٤/٩/ ٢٠٠٣م، تكرر الخراب والدمار وأحرقت مباني الدولة، وكان للمكتبات والآثار النصيب الوافر من تلك الأحداث فدخل اللصوص والمخربون الذين أتوا من وراء الحدود فعاثوا الفساد الكبير.

١٥ - مظاهر اللغة العربية في ظل الاحتلال الأمريكي المعاصر:

تمر اللغة العربية اليوم في العراق الجديد في أزمة لم تشهدها من قبل، في الضغوطات والممارسات الآتية:-

أ - هجر اللغة العربية من قبل الجيل المعاصر، فأصبحت الإنجليزية هاجس العراقيين بعد الاحتلال من أجل الحصول على وظائف في مؤسسات وشركات تطلب تعلم الإنجليزية وإجادتها، وكذلك زاد الإقبال على الإنكليزية من باب (من تعلم لغة قوم أمن مكرهم) فأراد الناس أن يتعلموا شيئاً من لغة المحتل للمحادثة معه ولفهم مقصوده في المداهمات ونقاط التفتيش، ومن مظاهر الهجر الأخرى الدراسة في أقسام اللغة الإنكليزية والعزوف عن أقسام اللغة العربية.

ب- ما تعرض له الأساتذة المتخصصون بعلوم اللغة العربية وآدابها مع غيرهم من الأساتذة من القتل والتصفيات الجسدية والمطاردة والملاحقة من قبل بعض الأجهزة الأمنية، وكذا هجرة قسم منهم خارج العراق، وتشتتهم في ربوع بلدان الكرة الأرضية، فضلاً عمن تداركه الموت وانتقل إلى جوار ربّه من عقليات اللغة وثرواتها.

ج – أكاد أجزم أن العراق اليوم ليس فيه أي نشاط لغوي عدا برامج اللغة في المؤسسات التعليمية، في حين كانت تعقد الدروس والحلقات والمواسم والمهرجانات وغيرها من الأنشطة اللغوية، وهذا إن لم يطفأ جذوة اللغة فإنه يضعفها.

د – إن أوضاع التعليم الركيكة في مؤسات وزارة التربية ووزارة التعليم الحاليتين ستنعكس آثارها السلبية على اللغة العربية والعلوم الأخرى بسبب الأوضاع الأمنية المتردية، والجو النفسي المتأزم المؤثر على شخصية طالب العلم ومداركه.

هـ – شيوع العامية العراقية ذات المدخولات الأعجمية الكثيرة على حساب الفصحى في الأجهزة الإعلامية، وغياب الرقابة اللغوية، وعدم الاهتمام بشأن مراعاة القواعد، فضلاً عن الأخطاء اللغوية المتفشية على ألسنة الخاصة والعامة.

و- شراء ذمم بعض الأساتذة المختصين في العلوم العربية والشرعية للتلاعب بالألفاظ والمصطحات، وإعمال اللغة في التأويل والتخريجات الفلسفية والحيل اللغوية فيما يخص عقيدة الولاء والبراء، والفتاوى السياسية، وإقناع الناس بمواد الدستور وغيره، وصدق ﷺ القائل: [إنَّ أخوف ما أخاف على أمتي كل منافق عليم اللسان].[٤٠]

الخاتمة:

قال الرافعيّ: "ما ذُلت لغة شعب إلا ذُلَّ، ولا انحطت إلا كان أمرها في ذهاب وإدبار، ومن هنا يفرض الأجنبي المستعمر لغته فرضاً على الأمة التي يستعمرها، ويركبهم بها، ويشعرهم عظمته فيها، ويستلحقهم من ناصيتها، ويحكم عليها أحكاماً ثلاثة في عمل واحد، فالأول: حبس لغتهم في لغته سجناً مؤبداً، وأما الثاني: فالحكم على ماضيهم بالقتل محواً أو نسياناً، وأما الثالث: فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرهم من بعدها لأمره تبعٌ".[٤١]

مصادر البحث ومراجعه وهوامشه:

١- أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية، د. رشيد العبيدي، مطبعة التعليم العالي، بغداد، ١٩٨٨م.

٢- الإسلام والحضارة العربية، محمد كرد علي، دمشق، ١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣م.

٣- تاريخ بغداد، للإمام الحافظ أبي بكر الخطيب البغداديّ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م.

٤- حضارة العراق، د. بشار عواد معروف، المكتبة الوطنية، بغداد، ١٩٨٥ م.

٥- خصائص اللغة العربية، محمد نعمان الدين الندوي، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، ط١، ١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٥ م.

٦- سكان العراق، دراسة ديموغرافية - جغرافية مقارنة، فاضل الأنصاري، ط / ١، دمشق، ١٩٧٠ م.

٧- السلاطين في المشرق العربي: معالم دورهم السياسي والحضاري، د. عصام محمد شبارو، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤م.

٨- ظهر الإسلام، أحمد أمين، بيروت، ط٥، ١٩٧٨م.

٩- لغتنا والمؤامرة، إبراهيم النعمة، أنوار دجلة، بغداد، ط١، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤ م.

١٠- المسلمون في العراق، د.خالد سليمان، دار التجديد، بغداد، ٢٠٠٠ م.

١١- مسند الإمام أحمد بن حنبل، مؤسسة قرطبة، القاهرة، ب. ت.

١٢- معجم البلدان، لياقوت بن عبد الله الحموي ت ٦٢٦هـ، دار الفكر، بيروت، ب. ت.

١٣- مقدمة ابن خلدون، لعبد الرحمن بن خلدون، دار صادر، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠٠٠ م.

١٤- مناهل العرفان في علوم القرآن، لمحمد عبد العظيم الزرقاني، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط١، ١٩٩٦ م.

١٥- موسوعة دول العالم الإسلامي ورجالها، شاكر مصطفى، دار العلم للميلايين، ط١، بيروت، ١٩٩٣م.

١٦-موسوعة السياسة، عبد الوهاب الكيالي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت، ١٩٩٠م.

١٧- نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، للشيخ محمد الطنطاوي، ط١، مصر، ب.ت.

١٨- وحي القلم، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، ب.ت.

المجلات والأبحاث:

١-أثر الاحتلال الأمريكي على هوية العراق العربية، أ.د. حميد شهاب أحمد، كلية العلوم السياسية – جامعة بغداد.

٢- قصة العامية في العراق: تاريخها وواقعها، الدكتور إبراهيم السامرائي، بغداد – العراق.

٣-مجلة كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، العدد (١٦)، ١٩٩٨م.

(١)	انظر: سكان العراق: ١٩.	(٢١)	انظر: المصدر نفسه: ١٧٩.
(٢)	انظر: المصدر نفسه.	(٢٢)	انظر: الإسلام والحضارة العربية:١/ ١٦٦.
(٣)	انظر: المسلمون في العراق: ١٠.	(٢٣)	انظر: ظهر الإسلام: ١ / ٢١٧، ٢٥٥.
(٤)	انظر: المصدر نفسه.	(٢٤)	انظر: سلاجقة إيران والعراق: ١٦ – ١٨.
(٥)	انظر: أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية: ١١٧	(٢٥)	انظر: المدارس النظامية مجلة كلية الدراسات الانسانية، العدد (١٦): ١١١ – ١١٢.
(٦)	انظر: المصدر نفسه.	(٢٦)	انظر: المصدر نفسه: ١٢٢
(٧)	انظر:موسوعة السياسة: ٤/مادة (العين).	(٢٧)	انظر: حضارة العراق: ٩ / ٢٣٠.
(٨)	انظر:موسوعةدول العالم الإسلامي: ١ / ٨٣.	(٢٨)	انظر: المصدر نفسه.
(٩)	انظر:موسوعة السياسة: ٤/مادة (العين).	(٢٩)	انظر:أثر الاحتلال الأمريكي على هوية العراق العربية: ٧-٨
(١٠)	انظر: المصدر نفسه.	(٣٠)	انظر: المصدر نفسه.
(١١)	انظر: تاريخ العراق – منبر الحقيقة: ٦	(٣١)	انظر: حضارة العراق: ٨ / ١٢٨.
(١٢)	انظر: المصدر نفسه.	(٣٢)	انظر: المصدر نفسه.
(١٣)	انظر: معجم البلدان: ٤ / ٢٩٤.	(٣٣)	انظر: السلاطين في المشرق العربي: ٥٨.
(١٤)	خصائص اللغة العربية، ولماذا يجب تعلمها: ٨٣.	(٣٤)	انظر: المصدر نفسه: ١١٢.
(١٥)	تاريخ بغداد: ج١، ٥٢.	(٣٥)	انظر: قصة العامية في العراق: ٥.
(١٦)	مقدمة ابن خلدون: ١١٤.	(٣٦)	انظر:الإسلام والحضارة العربية:١/ ١٧٥.
(١٧)	انظر:نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة: ٣٦	(٣٧)	انظر:أثر الاحتلال الأمريكي على هوية العراق العربية: ٧ -٨.
(١٨)	انظر: مناهل العرفان: ١ / ١٨٠.	(٣٨)	انظر: لغتنا والمؤامرة: ٩.
(١٩)	انظر:الإسلام والحضارة العربية:١/ ١٦٤.	(٣٩)	اقتضاء الصراط المستقيم: ٢٠٣.
(٢٠)	انظر: الدولة العباسية: ١١٩	(٤٠)	رواه أحمد في مسنده: برقم (١٤٣): ١ / ٢٢.
		(٤١)	وحي القلم: ٢ / ٣٣.

شعر الانتفاضة ودوره في توحيد الأمة

أنس حسام سعيد النعيمي
كلية دار الرضوان الإسلامية
إيبوه / بيراك ماليزيا

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين، ثم أمّا بعد:

فالأدب نتاج إنساني عام يعبر به الإنسان عن أحلامه وطموحاته، ويعالج من خلاله مشكلاته وتحدياته، فالأدب ترجمة للمشاعر الإنسانية ووسيلة من وسائل البيان والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان، وقديما قالوا: "الشعر ديوان العرب"، أي هو بمثابة الذاكرة الحية التي تسجل مآثرهم وأحداثهم وأخبارهم وأنسابهم، وكل ما يتصل بشؤون حياتهم. وقديما كان للشعر دور بارز في إثارة العواطف والمشاعر وترغيب الناس في شيء ما أو تنفيرهم منه، فالشعر سلاح ذو حدين، يستعمل للخير كما يستعمل للشر، ولذلك كان الشعر وسيلة إعلامية مهمة، تقام بواسطتها الحروب وتبرم بواسطتها عقود السلام. وعلى الرغم من تطاول العهود والأزمان على الشعر، إلا أنه لم يفقد مكانته ومنزلته تلك، فنراه حاضرا في أحداث الأمة، يرافقها ويسير معها جنبا إلى جنب، يحدو الركب ويوحد القلوب والصفوف لمواجهة الأخطار المحدقة بالأمة الإسلامية.

وقد كان لانتفاضة الأقصى المباركة الدور الفاعل في إيقاظ مشاعر الشعراء ليسطروا بريشاتهم أحداثها، وليكتبوا بماء الذهب بطولات الشعب الفلسطيني في مواجهته لآلة الدمار الإسرائيلية، وبذلك يكون شعرهم أداة من أدوات التوحيد ولم شمل الأمة، ودفعها نحو النهوض واستعادة أمجادها، وتولي دورها الحضاري.

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث في محاولة جمع الشتات المتناثر من الأشعار المواكبة للانتفاضة، وتقسيمها وتبويبها إلى موضوعات مختلفة، لكي تتجلى لدينا الوحدة الإسلامية من خلال الشعر، ويظهر لنا دور الشعر في تحقيق هذه الوحدة، والدعوة إلى البناء الحضاري

للأمة. فحدود هذا البحث تنحصر في جمع ودراسة بعض ما قيل من شعر في هذه الانتفاضة المباركة، والتي يحاول البحث أن يجيب من خلالها على أسئلة مثل: ما دور شعر الانتفاضة في توحيد الأمة؟ ما الموضوعات التي تناولها هذا الشعر؟ وما الأبعاد الإسلامية والإنسانية لشعر الانتفاضة؟ وغيرها من الأسئلة. أما أهداف البحث فتكمن في تفعيل دور الشعر العربي خاصةً والشعر الإسلامي عامّةً، في تبنيه لقضايا الأمة المصيرية وتوحيدها من خلال الدور المهم الذي يؤديه الشعر في إيقاظ النفوس واستنهاض الهمم لاستعادة الأمجاد وبناء الحضارات. ومن أهداف البحث أيضاً المساهمة في تحقيق جزء من أهداف المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية. وبما أن أكثر شعر الانتفاضة هو شعر عربي، فإن هذا البحث يمكن أن يدرج تحت المحور الرابع من محاور المؤتمر ألا وهو: الأدب العربي وفنونه المختلفة ودوره في توحيد الأمة الإسلامية قديما وحديثا (الشعر العربي والبناء الحضاري)، حيث يبين هذا البحث دور الشعر العربي في توحيد الأمة حديثا، من خلال شعر انتفاضة الأقصى المباركة عام ٢٠٠٠م. كما يورد هذا البحث أيضاً بعض النماذج لشعوب العالم الإسلامي التي واكبت الانتفاضة المباركة كالشعر الأمازيغي والتركي، وذلك كون قضية القدس وفلسطين قضية أمة، وليست قضية الشعب الفلسطيني وحده. أما منهج البحث فهو منهج استقرائي تحليلي يقوم على استقراء الأشعار وجمعها وتبويبها ومن ثم تحليلها ودراستها. وأخيرا فإن لغة البحث هي اللغة العربية، لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولغة الحضارة العربية الإسلامية.

١- شعر الانتفاضة، مفهومه وأبعاده:

قام الشعب الفلسطيني بانتفاضته الثانية في ٢٠٠٠/٩/٢٨م، التي سميت بـــ"انتفاضة الأقصى"، وذلك لأن انطلاق شرارتها كان في مدينة القدس وتحديداً في باحة المسجد الأقصى، لتنتشر بعد ذلك في أنحاء الأراضي الفلسطينية المحتلة. وقد جاءت هذه الوثبة امتداداً طبيعياً للانتفاضة الأولى في عام ١٩٨٧م، والتي سميت آنذاك بـــ"انتفاضة أطفال الحجارة"، وردة فعل وغضب جماهيري على قيام شارون بتدنيس باحة المسجد الأقصى المبارك، مع زمرة من جنود الاحتلال الإسرائيلي. فهب الشعب الفلسطيني عن بكرة أبيه ليعلن تحديه لهذه العصابة، ومحاولتها تدنيس حرمة الأراضي المقدسة.

ومن هنا فقد تأججت المشاعر العارمة في نفوس الشعراء والأدباء، فسطروا بكتاباتهم وأشعارهم الملاحم البطولية للشعب الفلسطيني في مقاومته لقوى الشر والغطرسة الصهيونية، وفي تحديه للآلة العسكرية الصهيونية، بصدور عارية وبعزيمة جبارة، هزت أركان الدولة

العبرية، وزرعت الرعب والخوف في نفوس المستوطنين الصهاينة.

فالمقصود من شعر الانتفاضة: هو ذلك الشعر الذي اتقدت جذوته مع انطلاق الشرارة الأولى لانتفاضة الأقصى المباركة، فما بين ارتعاشة الروح المحملة بمسك الشهداء، وصورة الطفل المقاتل بالحجر والمقلاع، في شوارع الموت الصارخ، ومع كل زغاريد النساء حين تصبح قلوبهن مساكن للصبر الجميل، ومع صدى صرخات المعذبين في سجون الاحتلال، انفعل القلم وخط سطوراً من الأدب المقاوم "أدب الانتفاضة".

فالانتفاضة كلمة بلون الدم خطتها إرادة حرة كانت بمثابة المفاتيح التي فتحت أبواب الإبداع والكتابة والشعر، فراح الشعراء والأدباء يسطرون بأقلامهم تلك المعاني السامية وتلك البطولات، وبما أن الأدب الصادق هو المرآة الحقيقية لهموم الشعوب وآمالها وطموحاتها وتاريخها، فكان لابد لهذه الانتفاضة من أن تترك بصماتها وآثارها على الأدب بأشكاله كافة، وعلى الشعر بصفة خاصة. فقد أدخلت مفردات لم تكن جديدة في دلالتها الأصلية، لكنها صارت جديدة بما شحنت به من معان جديدة، ترجمت صور النضال بأشكال جميلة ومختلفة، ومنها على سبيل المثال: "القدس، الأقصى، الشهيد، الجريح، الحجر، الطفل، الصمود".

وفي المقابل فإن الأدب في ترجمته للمقاومة والانتفاضة يعد في الحقيقة توثيقاً لهما، وللشعر خاصة أهمية وقيمة لا تثمَّن، فحالة التنبؤ قد لا تحقق على أرض الواقع من خلال التاريخ وحده، وفي مثل هذا الواقع يأتي دور الشعر الفاعل، في بناء الحدث ونموه، من خلال توحيد الأمة وحثها على استعادة مجدها وحضارتها، والثورة على الظلم والطغيان. فمثل هذا يعني تأصيلاً لثوابت آمن بها شعب يرزح تحت نيران الاحتلال منذ ما يزيد عن نصف قرن من هذا الزمان، وهذا تخليد للجميع، تخليد للانتفاضة، وللأدب وصانعيه.

كما أحدثت الانتفاضة تأثيرا في خطاب الأطفال، فنرى أن كلمات الانتفاضة وأحاسيسها قد عرفت طريقها إلى قاموس أدب الأطفال، فأخذ الشعراء يذكون روح الجهاد والدفاع عن المقدسات، في ثنايا شعر الطفولة، فعلى سبيل المثال نرى الشاعر السوري مصطفى أحمد النجار يقول من قصيدة له بعنوان: "تشيد أشبال الأقصى المبارك"[1]:

نحن أحفاد الحضارة ... نحن أشبال الحجارة
قد نهضنا واهبين الر ... وح دوماً بحرارة..
لفلسطين وكنا ... لحمى (الأقصى) طهارة

إلى قوله:

في فلسطين انتفضنا ... نتحدى بجدارة
جور صهيون وإنا ... نشهد اليوم انهياره

كما كتب الشاعر الأردني محمد جمال عمرو، في براعة شعراً يستنهض به عزيمة الأبناء، ويبذر بذور القوة والجهاد ليستثير من خلالها الطاقة الروحية الكامنة في نفوس الأطفال، فيقول في إحدى قصائده على لسان أحد الأطفال[٢]:

درست اليوم يا أمي ... دروساً لست أنساها
عن التاريخ عن شعبي ... وعن أرضٍ سُلبناها
لقد ذكرت معلمتي ... بلاداً ما رأيناها
فلسطينا، فقالتها ... وراحت ترسل الآها
بكت يا أم دمعات ... على الخدين مجراها
وقالت يا أحبائي ... بلادي ما أحيلاها
بكينا كلنا جماً ... وقلنا نحن نهواها
فلسطين فداها دمي ... جموع الذل دسناها
سنرجع مجد أمتنا ... بأرواح بذلناها.

أما الشاعر المصري أحمد زرزور، فقد أصدر ديواناً شعرياً كاملاً بعنوان: "أغنية الولد الفلسطيني"، وقد احتوى على ثماني عشرة قصيدة، وأهداه إلى محمد الدرّة وبقية الشهداء الأطفال[٣].

وقد تجاوزت انتفاضة الأقصى المباركة البعد العربي لتنتقل إلى أبعاد إسلامية وإنسانية، فنراها حاضرة في أدب الشعوب غير العربية، فشعر الانتفاضة وحد الأمة وجعلها تنطق بلغات عدة معبرة عن شعورها الواحد وتضامنها مع الشعب الفلسطيني قلبا وقالبا، ففي الشعر الأمازيغي على سبيل المثال كان للانتفاضة تأثيرها الواضح في الشعراء الأمازيغ، حسبما توصل إلى ذلك الباحث المغربي محمد أعماري في بحثه الموسوم بـ"انتفاضة الأقصى في الشعر الأمازيغي: إدانة للوحشية الصهيونية، ودعوة لإنقاذ مهد الديانات"، فقد ذهب الباحث إلى أن الشعر الأمازيغي قد تناول أحداث الانتفاضة المباركة، وبكى شهداءها، وتألم لآلام ثكلاها وأيتامها، ونعى النخوة والشجاعة العربية والإسلامية، وأدان بحدة تقاعس العرب والمسلمين عن نصرة إخوانهم الفلسطينيين. ومن ذلك ما جاء في قصيدة لمجموعة "إنشادن" يقول فيها الشاعر:

مصيبة فلسطين لا عزاء لها إلا بالنصر من الله
كيف يواجه ذو الحجارة الأسلحة المتطورة
ألم تروا اليهود قتلوا الرجال وقتلوا النساء؟ من
كان في صدره حرقة فلا شك أنه سيصاب بالاكتئاب.

ويقول شاعر أمازيغي آخر هو الشيخ الزهراوي وهو يصور مشاهد الرعب والخوف في فلسطين، ممزوجة بحنق بالغ على المسلمين وموقفهم المتفرج:

أيهـــا المـــسلمون أصـــبحتم أضـــحوكة اليهـــود
أنظـــروا إلـــى محنـــة إخـــوانكم وغمـــتهم
غـــــزاهم الأنـــــذال وشـــــردوهم
منهم مـــن آوى إلـــى الجبـــال واختبـــأ فـــي الكهـــوف
ومـــــنهم مـــــن أحرقـــــوا عليـــــه منزلـــــه
ومـــــنهم مـــــن مـــــات وخلّـــــف الأيتـــــام
صـــــيروهم أشـــــلاء ودفنـــــوهم بملابـــــسهم
لم يعد الأطفـــال يـــرون آبـــاءهم علـــى قيـــد الحيـــاة
كـــــم زوجـــــة خطفوهـــــا تاركـــــة أبناءهـــــا
وزوجهـــــا لا يملـــــك إلا النظـــــرات والحـــــسرات
أيهـــا المـــسلمون أصـــبحتم أضـــحوكة اليهـــود
مـــن لا تهـــزه الغيـــرة عنـــدما يقتـــل إخوانـــه
فـــــذاك قلبـــــه أصـــــم مـــــن حديـــــد[٤].

كما نرى حضوراً لشعر الانتفاضة في الشعر التركي، ومن ذلك ما قاله الشاعر التركي محمد عاكف إينان من قصيدة له بعنوان "الشهيد"[٥]:

أطلقوا النار عليك يا فتى وأنـت فـي صـحن الجـامع
والنـــــاس يخـــــرون لله ســـــجداً
تعـــال واتكـــئ علـــيّ، فقلبـــي لـــك،
وهذه الأرض: أم الـشهداء هـي أرضـك، ملـك لـك
وجهـــك يـــا فتـــاي أبـــيض مـــن غمـــر النـــور
مثـــل ضـــميرك وخيالـــك وشـــرفك، مثـــل إيمانـــك
دمـــاؤك عـــين مـــاء لكـــن مـــن نـــور وشـــمس
تـــــذيب قـــــذارة العـــــصر وتبعـــــدها
تهـــز النجـــوم الآن رافعـــة يـــدها بالتحيـــة
تحيـــة وداعـــك وروحـــك تـــصعد إلـــى بارئهـــا

وإن كان الشعر الأمازيغي والتركي يمثل البعد الإسلامي، فإن قصائد كتبت بلغات أخرى قد حملت بعداً إنسانياً، استطاعت من خلاله أن تثير عواطف الجماهير غير المسلمة، كما حدث

مع قصيدة "ابني محمد"، للأديب اليمني خالد نشوان والمقيم في المجر والحائز على لقب "أمير الأدب المجري" للعام٢٠٠١م، فقد كتب هذه القصيدة عن الطفل الشهيد محمد الدرّة، باللغة المجرية وبلغة درامية أثرت في الجماهير المجرية، مما جعلهم يمطرون السفارة الإسرائيلية في بودابست برسائل الاحتجاج على الفظائع التي ترتكبها قوات الاحتلال بحق الشعب الفلسطيني، فضلاً عن إثارتها لغضب المنظمات الصهيونية هناك والتي سيرت مظاهرات للاحتجاج على مضمون القصيدة[٦].

كما كتبت قصائد أخرى وبلغات مختلفة حملت البعد الإنساني للانتفاضة، كما يصرح لنا بذلك الشاعر الفلسطيني سميح القاسم بقوله: "فوجئت في بلجيكا بشاعر يقرأ لي قصيدة عن الانتفاضة باللغة الفرنسية، فوجئت بألمانيا بشاعر ألماني يقرأ لي قصيدة عن الانتفاضة باللغة الألمانية.. فوجئت في أكثر من بلد أجنبي بشعراء وشاعرات كتبوا قصائد بعنوان (الانتفاضة) لفظ الكلمة بالعربية وبحروف أجنبية"[٧].

ونخلص إلى القول إن انتفاضة الأقصى كانت ولا تزال الوقود الذي يذكي شعلة الشعر العربي والإسلامي، فقد كان الأدباء ولا يزالون واعين لطبيعة الصراع مع العدو الصهيوني مدركين أهمية المرحلة الراهنة، لذلك نراهم قد سجلوا بريشاتهم الشعرية، أحداث الانتفاضة المباركة بقصائد عديدة، بل إن منهم من أفرد ديواناً خاصاً بالانتفاضة، كما فعل الشاعر المغربي حسن الأمراني في ديوانه "شرق القدس..غرب يافا"[٨]، والذي أصدره تمجيدا للانتفاضة، وللاستشهاديات خاصة. والشاعر الفلسطيني عدنان رضا النحوي في ملحمته "درّة الأقصى"[٩]، والتي تناولت حادثة استشهاد الطفل محمد الدّرة، وغيرهما من الشعراء. كما قامت بعض المؤسسات بتنظيم مسابقات شعرية تمجد الانتفاضة وأبطالها، كما فعلت رابطة الأدب الإسلامي في إقامة مسابقة القدس الشعرية عام٢٠٠٢م، وكذلك مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين والتي خلدت استشهاد محمد الدرّة في ثلاثة مجلدات شعرية بعنوان: "ديوان الشهيد محمد الدرّة" عام ٢٠٠١م، وغيرهما من المؤسسات والمجلات والندوات التي احتضنت انتفاضة الأقصى المباركة وعانقتها حباً وشوقاً وإصراراً، كما كان الشعر مواكباً لما مر به الشعب الفلسطيني من محن، وما يعانيه من كفاح من أجل حرية الأرض والشعب، فكان ما قيل من شعر عن الانتفاضة كثيراً وغزيراً بقدر ما أريق من دماء الشهداء الزكية، شارك فيه الكبير والصغير، والشاعر المشهور والشاعر المغمور، وكان في ذلك الشعر ما هو خطابي مباشر، وكان فيه ما هو فني متطور، ولكنه كان مخلصاً للقضية، ومتجرداً لها، مدافعاً عنها، وكذلك فقد أخذت الانتفاضة بعدها في الأدبين الإسلامي والعالمي على حد سواء، فكانت بحق ملهمة الأدباء، ورافداً من روافد الإبداع الشعري خاصة، والأدبي عامة.

٢- أغراض شعر الانتفاضة وموضوعاته:

لقد حلق شعراء الانتفاضة بأشعارهم في مختلف الأغراض والموضوعات، محاولين بذلك أن يخلدوا أحداث الانتفاضة بما جاشت به صدورهم من كلمات، فجاءت قصائدهم مشحونة بروح الانتفاضة ومعبرة عنها. ومن أهم الموضوعات التي تطرق إليها شعر الانتفاضة ما يلي:

أ-البطولة والتضحية:

لقد سطر شعراء الانتفاضة القصائد الكثيرة في تمجيد بطولات الشعب الفلسطيني وتضحيته في دفاعه عن أرضه وفي مواجهته للعدو الإسرائيلي المحتل. وفي ذلك يقول الشاعر المصري هارون رشيد على لسان الحجر الفلسطيني وهو يخاطب الأمة العربية والإسلامية[١٠]:

هل تسمعون، وهل رأيتم أهلنا ... في القدس عُزلا بالحجارة تهجم
أرأيتم من عمق أعماق الأسى ... كيف النساء وثبن كيف اليتَّم
كيف الصدورُ العاريات تقدمت ... للموت غاضبة تموج وترزم
أرأيتم أطفالنا كيف انتضوا ... عزم الرجال، وغامروا وتقحموا
أرأيتم امرأة تمدُّ ذراعها ... عزلاء ترمي الغاصبين وترجم
ما ردَّها أن الرَّصاص يحوطها ... والموت فيه مؤكد، ومحتَّم

وهكذا فالشاعر يصور لنا بداية انتفاضة الأقصى المباركة، حين هب الشعب الفلسطيني برجاله ونسائه وأطفاله، وهم يقاتلون بالحجارة والعزيمة القوية جنود الاحتلال المدججين بالسلاح والرصاص.

ويقول الشاعر التونسي محسن عبد ربه مصرحا بذكر الانتفاضة ومخاطباً مدينة القدس بقوله[١١]:

ألم تشهدي يا قدس خير انتفاضة ... بها كل فخر للبلاد ورفعة؟
ألم تجعلي الأعداء صيد شباكنا؟ ... ألم تحرميهم نوم أية ليلة؟
ألم تتركيهم عند كل ندامة؟ ... ألم تكشفي بالنور أية ظلمة؟
ألم ترفعي صوت الحجار مدوياً ... لكي تنقذي المظلوم من سوء عثرة؟

ب-استنهاض الهمم والدعوة إلى الجهاد:

هذا أحد الأغراض التي ضرب الشعراء على وترها كثيراً، وذلك حرصاً منهم على إيقاظ النفوس للمساهمة في دعم الشعب الفلسطيني الذي يواجه وحده آلة القتل الصهيونية.

يقول الشاعر الليبي محمد حامد الحضيري في ديوانه "الحضيريات"، داعيا الأمة إلى أن تلبس أكفان الموت، فإما استعادة الأرض أو الشهادة[١٢]:

متـــى يـــا أمتـــي نلبـــ ... س، للهيجـــاء أكفانـــا
فإمـــا أن نعيـــد الأر ... ض، أو موتـــا لنـــا حانـــا
نلاقـــي ربنـــا شـــهدا ... فـــدانا كـــان برهانـــا
ونـــدعو أن يـــسير علـــى ... خطانـــا كـــلُّ أحيانـــا
نناشـــدهم يلبـــون الـــ ... فـــدا شـــيبا وشـــبانا

ويصرخ الشاعر السوري عطية أحمد في مطلع قصيدته "القدس تنادي" إلى حمل السلاح، ولبس ثياب العز فيقول[١٣]:

احمل سلاحك لا تكـــن رعديـــدا ... وانهد إلى سوح الوغى صنديدا
وانزع ثياب الذل والبس حلـــة ... نسجت بعزٍّ كي تعـــيش حميـــدا
واستقبل الميدان أروع ماجـــدا ... فمن السعادة أن تموت شـــهيدا
لا يرهـــب الأعـــداء إلا مـــسلم ... هوي الـــشهادة والـــدا ووليـــدا
لا يـــصنع التـــاريخ إلا مـــؤمن ... خاض الوقائع مصحفا وزنـــودا
متسربل بالموت مشتمل علـــى ... غر الخـــصال عـــزة وصـــمودا
يا أمة الإسلام هل مـــن وثبـــة ... تذر اليهـــود مجـــدلاً وطريـــدا

ج-رثاء الشهداء:

على قدر ما نزفت دماء الشهداء على أرض فلسطين، سالت الأشعار على أوراق السجلات، لتطرز بحروف من ذهب أسماء وبطولات أولئك الذين جادوا بأرواحهم في سبيل الأرض والمقدسات. ولعل في مقدمة أولئك الشهداء هم الأطفال الذين اغتالتهم أيدي الصهاينة المدنسة بكل وحشية وحقد. يقول الشاعر الفلسطيني عدنان رضا النحوي في ملحمته التي بعنوان "درّة الأقصى"[١٤]:

لهف نفسي على الطفولة تدمى! ... جرحها دافـــق وقلـــب يجـــود
لهف نفسي على البراءة يُدمِي ... قلبَهـــا مجـــرم طغـــى وعبيـــد

ولم تتوقف أقلام الشهداء عند الطفل الشهيد محمد الدرة الذي كان حامل لواء الاستشهاديين بعد أن اغتالته الأيدي الصهيونية الآثمة؛ بل واكبت أقلامهم قافلة الشهداء الذين سقطوا على درب الأقصى، فهذا الشاعر السوري محمد الحسناوي يرثي البطل الشهيد أحمد ياسين بقصيدة عنوانها "كل دروسنا ياسين" وفيها يقول[١٥]:

شاخ الزمان ولم يشخ ياسين وهوى على أعقابه شارون
من عسقلان إرادة منحوتة تحت الحديد وصارم مسنون
جود الرجال من الكلام وجوده سكب الدماء عن الوفاء تبين

وتستمر قافلة الشهداء ويستمر معها الشعر ينشد ويحدو الركب، فيغتال الصهاينة المجاهد البطل عبد العزيز الرنتيسي، فيرثيه الشاعر المصري كمال أحمد غنيم بقصيدة عنوانها "جرح لا تغسله الدموع"، يقول فيها[١٦]:

هذا هدير الموج يبكي نفسه وذرا الجبال على الصخور تنوح
والريح تعصف بالرياحين التي راحت بسر العاشقين تفوح
والدم ينزف من حجارة كعبة تبكي إذا هام الدم المسفوح
عبد العزيز، شموخنا أنت الذي أعليته وبنيت صرح الكبرياء
أنت الذي علمتنا درس الكرا مة والرجولة في زمان الإنحناء

د-تقريع الحكام والخونة:

لقد شن الشعراء هجوماً لاذعاً على الحكام العرب وعلى المتخاذلين والخونة من هذه الأمة والذين آثروا الاكتفاء بعبارات الشجب والاستنكار، تاركين الشعب الفلسطيني الأعزل يواجه الموت والدمار. يقول الشاعر المغربي حسن الأمراني في تقريع الحكام النائمين[١٧]:

وحمائم الأقصى تئن..وتشتكي ظلم الليالي
والحاكمون النائمون..عن المكارم في انشغال

أما الشاعر العراقي أحمد مطر فيرى أن الحكام العرب هم السبب في ضياع الأراضي الفلسطينية فيخاطبهم من قصيدة له بعنوان "طفح الكيل" قائلاً[١٨]:

طفح الكيل وقد آن لكم أن تسمعوا قولاً ثقيلاً
نحن لا نجهل من أنتم
غسلناكم جميعاً
وعصرناكم وجففنا الغسيلا
إننا لسنا نرى مغتصب القدس
يهودياً دخيلا
فهو لم يقطع لنا شبراً من الأوطان
لو لم تقطعوا من دونه عنا السبيلا

فأحمد مطر يرى أن الحكام العرب أخطر على الأمة من اليهود أنفسهم بل اعتبرهم هم الأعداء الذين يحمون الاحتلال الصهيوني ويحولون بيننا وبينه.

أما الشاعر المصري جابر قميحة فيوجه رسالة إلى الخونة الذين باعوا ضمائرهم وانحنوا لأعدائهم، فيقول من قصيدة بعنوان "لماذا انحنيت"، أجراها على لسان أب مقبور يوجه لومه لابنه فيقول[١٩]:

ألم أوصك الأمس قبل الممـــات فأين وصاتي التي ما وعيـــت؟
وفيها كتبـــت "تـــزول الجبـــال ولا تنحنـــي أبـــداً" فانحنيـــت

ويلومه قائلاً:

عصيت وصاتي التـــي صـــغتها بـــدمي، وللمخزيـــات مـــشيت
وكنـــت أظنـــك نعـــم الوريـــث فكيف تبيع الذي مـــا اشـــتريت
فبعت جوادي الأصـــيل الكـــريم وأما، وأختاً، وأرضـــاً، وبيـــت
وبعت ســـريري الـــذي فوقـــه ولدت، وكم نمت حتى استويت

ويختم القصيدة بقوله:

وما دمت قد بعت حتى الحطـــام ولم تبق أمـــاً وأرضـــاً وبيـــت
فـــإني أخـــشى غـــدا أن تبيـــع عظامي، وقبراً به قـــد ثويـــت

هـــ-استهجان الصمت العربي والإسلامي والدولي:

يقول الشاعر الكويتي عبد الرحمن محمد العوضي موجها النداء إل شعب فلسطين معتذراً[٢٠]:

اعذروني هو شعر ليس أكثـــر وخطـــاب بـــاعتراض وتـــذمر
سوف ألقيه كما يلقـــى علـــيكم كل يـــوم ألـــف وعـــد يتبخـــر

إلى قوله:

نحـــن خنـــاكم وبعنـــاكم وإنـــا بأيادينـــا اقترفنـــا كـــل منكـــر
ربما يغفـــر ذنـــب غيـــر أنـــا قد وقعنا بـــذنوب لـــيس تغفـــر

فالشاعر يرى تـــخاذل العرب والمسلمـــين جريمة لا تغتـــفر بحق الشعب الفلسطيـــني المجاهد. أما الشاعر السعودي عبد الرحمن صالح العشماوي، فينتقد صمت مجلس الأمن وهيئة الأمم المتحدة من حادثة استشهاد الطفل محمد الدرّة، ويصرح بعجزه وعمالته لحاخامات يهود، ويكذب من يدعون أنهم دعاة السلام فيه فيقول[٢١]:

يـــا هيئـــة أمـــم مقعـــدة ... تـــــــــشكو آلاف الأورام
يـــا مجلـــس خـــوف أحـــسبه ... أصـــبح مـــأجور الأقـــلام
يـــا أهـــل العولمـــة الكبـــرى ... يـــا أخلـــص جنـــد الحاخـــام
يـــا مـــن ســـطرتم مأســـاتي ... ورفعـــتم شـــأن الأقـــزام
يا أهـــل النخـــوة فـــي الـــدنيا ... أولـــستم أنـــصار ســـلام؟
أســـلام أن تـــسرق أرضـــي ... أن يقتل في حضني رامـــي[٢٢]؟

فإذا كان هذا هو السلام الذي يدعو إليه مجلس الأمن، سلام يستبيح الأرض والنفس والحرمات، فلا سلام ولا هدنة مع الصهاينة المحتلين، بل جهاد وقتال حتى النصر أو الشهادة، والويل كل الويل لمن يدعو إلى التطبيع، كما يقول الشاعر العراقي حسن طه حسن السنجاري، من قصيدة بعنوان "النصر بالصدق"[٢٣]:

اللاهثون إلـــى التطبيـــع ويلهـــمُ ... سيان أمراهم: الـــصدق والملـــق
والساغبون إلـــى ليـــل يـــسلطهم ... فوق الصباح بما وافاهم الوســـق
كالناهبين صهيل الحق مذ درجوا ... بالماحقات على ما نـــور الفلـــق
كالغاصبين من الأقصى شـــمائله ... بالخائنين، ولم تفصل لهم عنـــق

فالشاعر يرى أن من يدعو إلى التطبيع فكأنما قد شارك اليهود في اغتصاب المسجد الأقصى، وبذلك فهو يستحق القتل لما اقترف من جرم وخيانة.

و- خطاب يهود والصهاينة:

إن لكثرة ما اقترفه العدو الصهيوني بشكل عام، وشارون بوجه خاص، من مجازر بحق الشعب الفلسطيني جعلت دماء الشعراء تغلي في عروقهم، فما كان منهم إلا أن يصبوا جام غضبهم على شارون المجرم وعصابته، فهذا الشاعر المصري فاروق جويدة يشن هجوماً لاذعاً على شارون، الذي سوّلت له نفسه تدنيس حرمة الأقصى الشريف، فيقول من قصيدة بعنوان "رسالة إلى شارون"[٢٤]:

ارحل عن القدس واترك ساحة الحرم ... هل يلتقي الطهر يا خنزيـــر بـــالرِّمم
كيف اجتـــرأت علـــى أرض مطهـــرة ... أسرى بها خيـــر خلـــق الله والأمـــم
هذا التـــراب الـــذي لوثـــت جبهتـــه ... ما زال يصرخ بين الناس فـــي ألـــم
لوثـــت بالعـــار أعتابـــاً مباركـــة ... وجئت كالكلب في حشد مـــن الغـــنم
يا أقذر الناس تلهـــو فـــي مـــساجدنا ... وتقذف القـــدس بـــالنيران والحمـــم
كيف اجترأت علـــى أقداســـنا ســـفهاً ... وجئت كالموت..بـــالحراس والخـــدم

أما الشاعر الفلسطيني رفيق حسن حلمي، فيتوعد شارون بسوء العاقبة، جزاء بما اقترفه من استباحة لدم الفلسطينيين فيقول[٢٥]:

شارون أبشر بالجهاد مطولا ستكون سوء العاقبات ثقالا
يا للمخازي لاحقتك مجددا ستجر عار هزيمة أذيالا
با سبة التاريخ، يا عار الدنا قد صار جرمك لليهود وبالا
يا مجرما شهد الأنام بجرمه ستنال أجرك "صرمة" ونعالا

ز- استلهام التاريخ والتراث الإسلامي:

لقد كثرت في شعر الانتفاضة ظاهرة استعمال الرموز الدينية واستدعاء الشخصيات التاريخية، وخاصة فيما يتصل بالمسجد الأقصى خاصة والقدس عامة، وذلك في محاولة منهم لبعث الأمل في النفوس، في استراد القدس من أيدي المحتلين، أو لعله نوع من المواساة للنفس عن طريق استذكار العصور التي كانت فيها مدينة القدس في حمى المسلمين وعزتهم. ومن ذلك ما كتبه الشاعر المصري صابر عبد الدايم من قصيدة وجهها إلى الخليفة الراشد عمر بن الخطاب ﷺ، بعنوان "العهدة العمرية"، يقول فيها[٢٦]:

يا ابن الخطاب خطاك تهل..وتشرق في ثغر الشام..
ها أنت تجيء..على كفيك موازين الحب وأشواق سلام
...هل جاعت شاه...أو ضاعت أمم في أطراف الشام...
...فجئت تغذيها أمنا...وحبورا...ووئام؟؟!!

هذا ومن الملاحظ أن الشعراء في الغالب يستدعون الشخصيات التي كان لها تأثير كبير في تاريخ القدس عبر العصور، ويستخدمونها في خطابهم التاريخي، كما يقول الدكتور عبد الرزاق حسين "لقد كان لهؤلاء الثلاثة: عمر بن الخطاب، والمعتصم، وصلاح الدين، هم ركائز هذا الخطاب، بهم تستثار الأمة، وفيهم يكون الاقتداء والاحتذاء، ومنهم تؤخذ الدروس"[٢٧].

وفي قصيدة "شيماء"، يستدعي الشاعر الفلسطيني عبد الله أبو شميس شخصية عمر بن الخطاب وصلاح الدين ولكن على نحو يبعث الأسى في النفوس لما آل إليه حال القدس، كما نراه يضمن قصيدته معاني إسلامية تتعلق بقدسية هذه المدينة فيقول[٢٨]:

يا قرية شيدتها الأنبياء على مهل، وشدت بها صرحاً إلى صرح
من اسمه مدها(القدوس) نيرة وباسمها رفع النورين في جنح
يا حرة -باعها في غير مكرمة- من أهلها غير مخدوع ولا سمح
للصخر شكلك.تباً للذين بنوا -ما بين نهر وبحر- دولة الملح

ونكست كل رايـــات العـــلاء، إلـــى أن عولجت ألفات الخط بالمسح
حتى غدا عمر (الخطاب) من خطب ثكلى، وال (صلاح الدين) (للصلح)

فالشاعر يوظف في البيت الأخير شخصيتي عمر بن الخطاب، وصلاح الدين، لكنه يجردهما من صفاتهما الحقيقية التي عرفا بها ليخلع عليهما صفات الحكام في هذه الأيام، والذين اكتفوا بالخطب والتصريحات، وآثروا السلام والاستسلام لأعدائهم،على الجهاد والدفاع عن المقدسات والحياض عن شرف الأمة.

خلاصة البحث ونتائجه

لقد تناول هذا البحث أشعارا قيلت في حدث واحد، ألا وهو انتفاضة الأقصى المباركة، وقد خلص البحث من خلال دراسته لهذه الأشعار إلى جملة من النتائج هي:

١- للشعر أهمية كبيرة في توحيد الأمة وتوجيهها نحو قضاياها المصيرية وحثها على رفض العبودية والاستغلال، ورفض الرضوخ للطغيان والظلم والجبروت.

٢- للشعر دور بارز في استنهاض الأمة ودفعها نحو استعادة مجدها الغابر في التقدم والحضارة والعمران، وتولي موقع الريادة في قيادة العالم نحو الخير والصلاح.

٣- أدخلت انتفاضة الأقصى إلى الشعر مفردات لم تكن جديدة في دلالتها الأصلية، لكنها صارت جديدة بما شحنت به من معان جديدة، ترجمت صور النضال بأشكال جميلة ومختلفة، ومنها على سبيل المثال: "القدس، الأقصى، الشهيد، الجريح، الحجر، الطفل، الصمود".

٤- وجدت الانتفاضة طريقها إلى قاموس الأطفال، فنراها حاضرة في أدب الأطفال، من خلال ما نظمه الشعراء من أنشودات تربي الأطفال على الشجاعة والتضحية والمطالبة بالحقوق وعدم السكوت على الذل والمهانة والوحشية والاغتصاب، كما تزرع فيهم حب الأرض والتمسك بها حتى الرمق الأخير، وبذل الغالي والرخيص من أجل حريتها ووحدتها.

٤- تناول شعر الانتفاضة موضوعات مختلفة في البطولة والتضحية، واستنهاض الهمم، والدعوة للجهاد، ورثاء الشهداء، وتقريع الخونة والمتآمرين على الأمة، واستهجان الصمت الدولي ورفض التطبيع، وخطاب الصهاينة والمحتلين، واستلهام التاريخ والتراث.

٥- تجلت الوحدة الإسلامية من خلال إسهامات متنوعة من قبل شعراء من مختلف الأقطار العربية، وصل عددهم إلى عشرة أقطار هي: مصر، العراق، سوريا، فلسطين، الأردن، السعودية، الكويت، ليبيا، تونس، المغرب. ومن خلال لغات شعوب إسلامية غير عربية كاللغة الأمازيغية والتركية.

٦- استشرف البحث أشعارا أخرى تمثل البعد الإنساني، لشعراء كتبوا بلغات أخرى، كاللغة المجرية، واللغة الفرنسية، واللغو الألمانية، وغيرها.

الهوامش:

١. انظر: مصطفى أحمد النجار، نشيد أشبال الأقصى المبارك، مجلة الأدب الإسلامي، ع ٤٠، ص٦٧.
٢. انظر: عمر حسن القيام، "أدب الطفولة من منظور إسلامي-قراءة في تجربة الأديب محمد جمال عمرو-"، مجلة الأدب الإسلامي، ع ٤٠، ص٧٧-٧٨.
٣. انظر: أحمد فضل شبول، "زرزور وأغنية الولد الفلسطيني"، مجلة الأدب الإسلامي، ع ٤٠، ص٨٠-٨١.
٤. انظر: محمد أعماري، "انتفاضة الأقصى في الشعر الأمازيغي"، مجلة المجتمع، ع ١٥٤٩، ٣/٥/٢٠٠٣م، ص٥٠-٥١.
٥. انظر: محمد عاكف إينان، قصيدة "الشهيد"، ترجمة:د. محمد حرب، مجلة الأدب الإسلامي، ع ٣٨، ص٧٥.
٦. انظر: مجلة الأدب الإسلامي، ع ٣٣، ص١٠٦.
٧. طلعت سقيرق، حوار مع الشاعر سميح القاسم، في ١٩/١١/٢٠٠٠م، موقع المبدعون العرب، www.arabiancreativity.com.
٨. حسن الأمراني، ديوان: شرق القدس..غرب يافا، منشورات جمعية منتدى الحوار، ط١، ٢٠٠٢م.
٩. عدنان علي رضا النحوي، درّة الأقصى، الرياض، دار النحوي للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠١م.
١٠. هارون هاشم رشيد، المسجد الأقصى، مجلة أخبار الأدب، القاهرة، في ١٩نوفمبر ٢٠٠٠م.
١١. محسن عبد ربه، مجلة الهداية، تونس، السنة ٢٥،ع٣، ٢٠٠٠م، ص٧٣.
١٢. حسين مجيب المصري، القدس الشريف بين شعراء الشعوب الإسلامية، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢م، ص١٧٢.
١٣. عطية أحمد محمد، القدس تنادي، مجلة آفاق الثقافة والتراث، دبي، السنة التاسعة، ع٣٥،٢٠٠١م، ص١٩٤.
١٤. عدنان علي رضا النحوي، درة الأقصى، مصدر سابق، ص٤٤-٤٥.
١٥. محمد الحسناوي، كل دروسنا ياسين، مجلة الأدب الإسلامي، ع٤١،ص١٠٠.
١٦. كمال أحمد غنيم، جرح لا تغسله الدموع، مجلة الأدب الإسلامي، ع٤١، ص١٧.

١٧. حسن الأمراني، شرق القدس..غرب يافا، مصدر سابق، ص٤٠.
١٨. انظر: محمد فؤاد ديب السلطان، استحضار الرموز الدينية وتوظيفها في شعر انتفاضة الأقصى عام ٢٠٠٠م، مجلة الجامعة الإسلامية –سلسلة الدراسات الإنسانية، غزة، مج ١٢، ع١، ص١٢٢.
١٩. جابر قميحة، لماذا انحنيت، مجلة المجتمع، ع ١٥٧٠، في ٢٠٠٣/٩/٢٧م، ص٥١.
٢٠. عبد الرحمن محمد العوضي، يا أهل فلسطين، مجلة المجتمع، ع ١٦٣٦، ٢٠٠٥/١/٢٢م، ص٤٩.
٢١. عبد الرحمن صالح العشماوي، رامي، ديوان الشهيد محمد الدرّة، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، ط١، ٢٠٠١م، ص١٣٨.
٢٢. استعمل الشاعر اسم"رامي" وهو يعني به "محمد الدرة"، وذلك لأن بعض وكالات الأنباء قد ذكرت عن طريق الخطأ أن اسم الطفل الشهيد هو "رامي".
٢٣. بهجت عبد الغفور الحديثي، القصيدة الإسلامية وشعرائها المعاصرون في العراق، المكتب الجامعي الحديث، ط١، ٢٠٠٣م، ص١٥٩.
٢٤. جريدة الأهرام، في ٢٠٠٠/١٠/٢٢م.
٢٥. رفيق حسن حلمي، قد كان ليثا من جنود محمد، مجلة المجتمع، ع ١٥٧٩، ص٥١.
٢٦. صابر عبد الدايم، العهدة العمرية، مجلة الأدب الإسلامي، مج ٩، ع ٣٣، ٢٠٠٢م، ص١٠٠-١٠١.
٢٧. عبد الرزاق حسين، شعر الانتفاضة نموذجاً للاتجاه الإصلاحي، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي الرابع للأدب الإسلامي والمنعقد بفاس في الفترة من١٨-٢٠ مارس٢٠٠٤م، ص١٦.
٢٨. عبد الله أبو شميس، قصيدة "شيماء"، القصيدة الفائزة بالجائزة الأولى في مسابقة القدس الشعرية التي أقامتها رابطة الأدب الإسلامي فرع الأردن عام ٢٠٠٢م، مجلة الأدب الإسلامي، ع ٣٨، ص٦١.

مظاهر فنولوجيا اللغة الملايوية المقترضة من العربية

د. سلمى أحمد
حكيم بن زينل
قسم الدراسات العربية والحضارة الإسلامية
كلية الدراسات الإسلامية
الجامعة الوطنية الماليزية

المقدمـــة

تأثرت اللغة الملايويـــة باللغة العربـــية تأثيراً واضحاً منذ دخول جزر أرخبيل الملايو الإسلام في القرن ١٢ للميلاد، واجتذاب الدعوة الإسلامية لأبناء الملايو جعلهم يقبلون على اللغة العربـــية كلغة القرآن الكريم والدين الذي ارتضوه لأنفسهم (جميل بن مكرن ١٩٩٢: ٣٠٤). ومن هنا بدأ تدوين اللغة الملايوية بالحروف العربـــية بدلا من السَّـــنسكريتـــيَّة وضمت الملايوية العديد من الألفاظ العربـــية، بعضها ظلت أصوات حروفها كما هي والبعض الآخر طرأت عليها تغيرات صوتية بما يوافق مخارج الألفاظ لدى أبناء هذا الشعب. ولهذا نحاول أن نبثّ في هذا البحث مظاهر التغير الصوتي في نطق الحروف العربـــية الموجودة في اللغة الملايوية من خلال دراسة علم الأصوات التشـــكيلي أو ما يسمى بالفونولوجيا من جانب ومن جانب آخر نسرد بعض الكلمات التي لم تصبها خلل في النطق.

مفهوم الفونولوجي

إن الفونولوجيا هو علم لساني يخـــتصّ بدرس أصوات لغة معيّنـــة للوصول إلى طرق ائـــتلافها ونظام تركيـــبها وما يتصل بذلك من فروق (أحمد محمد قدّور ١٩٩٦: ٩٥).

ويشير منهج التحليل الفونولوجي إلى أن الوحدات الصوتية ينقسم إلى الفونيم، ويقصد بـــه حروف الهجاء (المرجع السابق: ٩٧). واللغة العربـــية التي أصبحت جزءاً من اللغة الملايويـــة قد طرأت عليها تغيرات كثيرة من حيث الوحدات الصوتية.

أنواع الفونيمات الملايوية المقترضة من العربية

الفونيمات أصوات لها سماتها الخاصة، وهي قادرة على التمييز بين الكلمات من ناحية ترتيب حروفها وتشير إلى دلالة مختلفة (رياض زكي قاسم ٢٠٠٢: ٣٢). وأصوات اللغة الملايوية المقترضة من العربية طرأت عليها تغيرات كثيرة وبخاصة الصوامت والصوائت.

الأصوات الصامتة:

إصدار الأصوات الصامتة يتم بوجود اعتراض للهواء المنبعث من الرئتين أو تضييق في ممر الهواء، فيولِّد أصواتاً ذات خصائص معينة، وهي جميع الأبجدية العربية ما عدا الألف (أحمد محمد قدّور ١٩٩٦: ٥٧، ٦٧).

فالأصوات الصامتة للكلمات العربية التي اقتبستها اللغة الملايوية قد خضعت كثيراً للأساليب الصوتية الملايوية ونالها كثير من التحريف في أصواتها وطريقة نطقها. ولكن هذه الكلمات إذا أثبتت بالكتابة فلها حالتان؛ الحالة الأولى، تظل كما هي بالرسم العربي إذا خطت بالأبجدية أو الألفبائية العربية. والحالة الثانية، تتغير حروفها وفق ما يناسبها من تلك الأحرف إذا خطت بالأبجدية اللاتينية، مثل الكلمات العربية المكونة من أحرف ذوي الأصوات الصامتة الشديدة[1] كالضاد والطاء والقاف.

فالضاد إذا لاحظنا نطقها – في اللغة الملايوية المقترضة من العربية – نجد أن الحرف المماثلة لها في المخارج هي الدال المفخمة، ولكن أثناء كتابة الكلمات المكونة منها بالأبجدية العربية تظل مرسومة بالضاد، ويقابلها باللاتينية (D). ويحتل هذا الحرف بداية الكلمة ومنتصفها، أما إذا وقعت في آخر الكلمة فتكون مزجاً بين صوت الدال والضاد. ومن نماذج ذلك:

تحول (ض) إلى (د) في أول الكلمة			تحول (ض) إلى (د) في وسط الكلمة			مزج (ض) و (د) في آخر الكلمة		
الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
ضيف	ديف	ضيف Dif	أفضل	أفدل	أفضل Afdal	فرض	فردو	فرض Fardu

ضعيف	دئف	ضعيف Daif	حاضر	هدير	حاضير Hadir	/////	/////	/////
ضرورة	درورت	ضرورت Darurat	أضحى	أدهى	أضحى Adha	/////	/////	/////

وإذا انتقلنا إلى نطق "الطاء" - في اللغة الملايوية المقترضة من العربية - فإنها تتحول إلى صوت "التاء" سواء في أول الكلمة أو في وسطها، أما إذا وقعت في آخر الكلمة فقد تمزج بين الطاء والتاء. وعند كتابتها بالأبجدية العربية تكتب بالطاء ويقابلها باللاتينية (T) نحو:

تحول (ط) إلى (ت) في أول الكلمة			تحول (ط) إلى (ت) في وسط الكلمة			مزج (ط) و (ت) في آخر الكلمة		
الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
طبله	تبله	طبله Tablah	قرطاس	كرتس	قرطاس Kertas	شرْط	شَرَت	شرط Syarat
طربوش	تربوس	طربوس Tarbus	بطل	بتل	بطل Batal	/////	/////	/////
طن	تن	طن Tan	سلطان	سلتان	سلطان Sultan	/////	/////	/////
طبيعي	تبيئي	طبيعي Tabii	خطيب	ختيب	خطيب Khatib	/////	/////	/////

وأما نطق "القاف" في الكلمة المكونة منها فلها حالتان في اللغة الملايوية. الحالة الأولى، تتحول إلى صوت الكاف إذا وقعت في أول الكلمة ووسطها، والحالة الثانية، يقترب صوتها من الهمزة عند وقوعها في آخر الكلمة. وعند كتابة تلك الكلمات فإنها تظل على رسم حرف القاف إذا خطت اللغة الملايوية بالأبجدية العربية، أما إذا خطت باللاتينية فتكتب بحرف (K)، ومن أمثلة ذلك كالآتي:

تحول (ق) إلى (ك) في أول الكلمة			تحول (ق) إلى (ك) في وسط الكلمة			اقتراب (ق) من (ء) في آخر الكلمة		
الكلمة	النطق	الكتابة	الكلمة	النطق	الكتابة	الكلمة	النطق	الكتابة

العربية	الملايوي	الملايوية	العربية	الملايوي	العربية	الملايوية	الملايوي
قبيله	كبيله	قبيله Kabilah	فقير	فكير	فقير Fakir	أخلاق	أخلاً
قاضي	كدي	قاضي Kadi	عقيده	أكيده	عقيده Akidah	منافق	منافئ
قوم	كوم	قوم Kaum	تقدير	تكدير	تقدير Takdir	تعليق	تأليئ
قاموس	كموس	قاموس Kamus	فقيه	فكيه	فقيه Fakih	تشريق	تشريئ
قبلة	كبلت	قبلة Kiblat	نفقه	نفكه	نفقه Nafkah	توفيق	توفيئ
قاعده	كإده	قاعده Kaedah	وقوف	وكوف	وقوف Wukuf	فاسق	فَسئ
قصَّه	كيسه	قصه Kisah	يقين	يكين	يقين Yakin	طلاق	تلأ
قريه	كريه	قريه Kariah	إقليم	إكليم	إقليم Iklim	أفوق	أفؤ
قياس	كِيَس	قياس Kias	باقي	بَكي	باقي Baki	مطلق	متلأ

وإذا كانت الكلمات الملايوية – المقترضة من العربية – مكونة من أحرف ذوي الأصوات الاحتكاكية أي يجد الهواء مجراه مضيَّقاً غير مسدود[٢] فقد يحدث له انحراف في صوته، كالحاء يتحول إلى هاء، والصاد إلى سين، والعين إلى همزة في أي موضع كان. وعند رسم هذه الأحرف بالأبجدية الملايوية العربية تظل كما هي، أما إذا رسمت بالأبجدية اللاتينية فقد تتغير وفق ما يناسبها من الأحرف اللاتيني.

ومن أمثلة تحول الحاء إلى هاء:

تحول (ح) إلى هاء في أول الكلمة			تحول (ح) إلى هاء في وسط الكلمة			تحول (ح) إلى هاء في آخر الكلمة		
الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
حسد	هَسد	حسد Hasad	مرحوم	مرهوم	مرحوم Marhum	فصيح	فسيه	فصيح Fasih
حساب	هسب	حساب Hisab	محكمة	مهكمه	محكمه Mahkamah	صحيح	سهيه	صحيح Sahih
حاصل	هصل	حاصيل Hasil	أضحى	أدهى	أضحى Adha	تسبيح	تسبيه	تسبيح Tasbih

حاكم	هَكِم	حاكيم Hakim	سحور	سهور	سحور	صالح	سلَه	صاليح Salih
حروف	هروف	حروف Huruf	توحيد	توهيد	توحيد	إصلاح	إسلَه	إصلاح Islah

ومن أمثلة تحول الصاد إلى سين:

تحول (ص) إلى (س) في أول الكلمة			تحول (ص) إلى (س) في وسط الكلمة			تحول (ص) إلى (س) في آخر الكلمة		
الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
صوفي	سُفي	صوفي Sufi	بصير	بسير	بصير Basir	خصوص	خسوس	خصوص Khusus
صفر	سفر	صفر Safar	أصلي	أسلي	أصلي Asli	إخلاص	إخلس	إخلاص Ikhlas
صف	سف	صف Saf	فصيح	فسيه	فصيح Fasih	عاص	أسي	عاص Asi
صحيح	سهيه	صحيح Sahih	إصطلاح	إستلَه	إصطلاح Istilah			

ومن نماذج تحول العين إلى همزة :

تحول (ع) إلى (ء) في أول الكلمة			تحول (ع) إلى (ء) في وسط الكلمة			تحول (ع) إلى (ء) في آخر الكلمة		
الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية	الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
عالم	ألَم	عالم Alam	اعتراف	إنترف	اعتراف Iktiraf	ورع	ورء	ورع Warak
عقيده	أكيده	عقيده Akidah	بدعه	بدأه	بدعه Bidah	إجماع	إجمأ	إجماع Ijmak
عادة	أدَت	عادات Adat	طبيعي	تبيئي	طبيعي Tabii	جمع	جمأ	جمع Jamak
عادل	أدِل	عاديل Adil	دعوة	دأوه	دعوه Dakwah	إجتماع	إجتمأ	إجتماع Ijtimak
عقد	أكَد	عقد Akad	ضعيف	دئف	ضعيف Daif	خشوع	خشُوء	خشوع Khusyuk

ويبدو مما سبق أن أصوات الصوامت للكلمات الملايوية المقترضة من العربية قد استخدمت الأصوات المتقاربة من الناحية السمعية أوالنطقية ولم ينتج من هذا التبادل اختلاف في المعنى، فهاتان الصوتان تعدان صورتين لفونيم واحد. وهذا التغير ما هو إلا تسهيل النطق والعمل على الاقتصاد في المجهود.

الأصوات الصائتة:

كما اختلفت الكلمات الملايوية المقترضة من العربية في نطق الصوامت اختلفت أيضاً في نطق الصوائت. فالصوائت هي الأصوات التي تخرج دون أن يعترضها حاجز يسد مجرى النطق أو يضيقه. وهي الحركات التشكيلية كالفتحة والكسرة والضمة وتسمى بالصوائت القصيرة. وكذا الألف والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها وتسمى بالصوائت الطويلة.[٣]

وتختلف نطق الصوائت القصيرة في اللغة الملايوية المقترضة من العربية عن الصوائت العربية من عدة أوجه، وهي:

تحويل الثاني الساكن إلى متحرك أو إنهائه بحرف العلة.

إذا كان الحرف الثاني في الكلمات الملايوية المقترضة من العربية ساكناً نطقت بصوتين. الصوت الأول يتحول نطقها إلى صوت متحرك يوافق حركة الحرف الأول في النطق مثل:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
الكسرة: إِذْن	إِذِن	/Izinإِذِن
فِكْر	فِكِر	/Fikirفِكِير
جِسْم	جِسِم	Jisim جِسِم /
نَذْر	نَذَر/نَزَر	/Nazarنَذَر
الفتحة: صَبْر	سَبَر	/Sabarصَبَر
وَجْه	وَجَه	/Wajahوَجَه
شَرْط	شَرَتْ	syarat شَرَطْ /
فَجْر	فَجَر	/Fajarفَجَر
قَدْر	كَدَر	/Kadarقَدَر
الضمة: رُكْن	رُكُن	Rukun/ رُكُن
عُمْر	عُمُر	Umur/ عُمُر
شُكْر	شُكُر	Syukur/ شُكُر

الصوت الثاني يضاف حرف الهاء أو الواو أو الياء في آخر الكلمة عند الوقف عليها. وذلك نحو:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
أبْ	أبَـه	Abah/أبَـه
علْم	إلـمو	Ilmu/علْمو
فرْض	فَـرْدو	Fardu/فرْضو
عبْد	أبْـدي	Abdi/عبْدي
أهْل	أهْـلي	Ahli/أهْلي
رزْق	رزْكـي	Rezki/رزْقـي
مات	مَتِـي	Mati ماتـي /

إظهـار صوت التاء أو الهاء عند الوقف

إن اللغة الملايويـة المقترضة من العربية إذا كانت منـتهيـة بتاء التأنيث تارة تظهر صوت التاء أثـناء الوقف عليها بدلا من الوقف بصوت الهاء كما في العربـية، وتارة أخرى تكون الوقف بالهاء.

ومن أمثلة الوقف بالتاء كالآتـي:

الكلمة العربـية	النطق الملايوي	الكتابـة الملايويـة
حكمة	هِكْمَتْ	Hikmat / حكمة
صفة	سِفَتْ	Sifat / صفة
معرفـة	مَأْرِفَـتْ	Marifat /معرفـة
توبـة	تَوبَـتْ	Taubat /توبـة
آخرة	أخِرَتْ	Akhirat /أخرة
نعمة	نـِئْمَتْ	Nikmat /نعمة
دهشـة	دَهْشَـتْ	Dahsyat /دهشـة
ألـة	ألـتْ	Alat /ألـة
عزيـمة	أزيـمَتْ	Azimat / عزيـمة
قدرة	كُدْرَتْ	Kudrat / قدرة

ومن أمثلة الوقف بالهاء كالتالي:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
هجرة	هِجْرَه	هجره / Hijrah
فطرة	فِطْرَه	فطره / Fitrah
محكمة	مَحْكَمَه	محكمه / Mahkamah
بدعة	بِدْأه	بدعه / Bidah
نسبة	نِسْبَه	نسبه / Nisbah
مصيبة	مُصِيبَه	مصيبه / Musibah
كعبة	كَأْبَه	كعبه / Kaabah
مسألة	مَسْأَلَه	مسأله / Masalah
فلسفة	فَلْسَفَه	فلسفه / Falsafah

تخفيف الحروف المشددة

إن جميع الكلمات العربية المكونة من أحرف ذوي الحركات المشددة تتحول في اللغة الملايوية إلى أصوات خفيفة دون تشديد عليه. ومن أمثلتها كالآتي:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
قصَّة	كِسَه	قصه/ Kisah
دبُّوس	دَبُس	دبوس/ Dabus
هديَّة	هَدْيَه	هديه/ Hadiah
حُجَّة	هُجَه	حجه / Hujah
وصيَّة	وَسِيَةْ	وصية/ Wasiat
قُوَّة	كُوَةْ	قوة/ Kuat
قُلَّة	كُلَه	كوله/ Kolah
تمَّت	تَمَتْ	تمت/ Tamat
علميَّة	إِلْمِيَه	علميه/ Ilmiah
أوَّل	أوَل	أول/ Awal
صحَّة	سِهَةْ	صحة/ Sihat
نيَّة	نِيَةْ	نية/ Niat
مقدِّمة	مُكَدِمَهْ	مقدمه/Mukadimah
كُلِّيَّة	كُلِيَهْ	كلية/ Kuliah

حذف الصوائت الطويلة

إن الكلمات العربية المكونة من الصوائت الطويلة كألف المد قد يحذف في اللغة الملايوية - المقترضة من العربية - وتصبح نطقها قصيرة. وهذا ما لاحظناه في بعض النماذج السابقة، ومن أمثلتها أيضاً:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
ماهر	مَهِر	Mahir / ماهر
لسان	لسَن	Lisan / لسان
زكاة	زكَتْ	Zakat / زكاة
ظاهر	ظَهِرْ	Zahir / ظاهر
خيانة	خيَنَتْ	Khianat / خيانة
هداية	هدَيَه	Hidayah /هدايه
صابون	سَبُن	Sabun / صابون
مُستجاب	مُستجَب	Mustajab / مُستجاب

حذف الهمزة الواقعة بعد ألف المد

تحذف اللغة الملايوية المقترضة من العربية جميع الهمزات الواردة بعد ألف المد. ومن أمثلة ذلك:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
بلاء	بَلا	Bala /بلا
دعاء	دُأ	Doa / دعاء
فَناء	فَنا	Fana /فناء
قضاء	كدا	Kada /قضاء

استخدام صيغة المصدر فقط

تستخدم اللغة الملايوية - المقترضة من العربية - لفظ المصدر فقط دون غيرها من الألفاظ، وتنتهي تارة بحركة ساكنة وتارة أخرى بالتنوين.

ومن نماذج المصادر المنتهية بالسكون ما يلي:

الكلمة العربية	النطق الملايوي	الكتابة الملايوية
إنكار	إنْكَر	Inkar /إنكار
إصلاح	إسْلَه	Islah / إصلاح

إجماع	إجْـمَـأ	إجـماع /Ijmak
إعلان	إكْـلَـن	إعلان/ Iklan
إخلاص	إخلَس	إخلاص / Ikhlas
إقرار	إكْـرَر	إقرار/ Ikrar
إعتراف	ءإْ تـرَف	إعتراف/ Iktiraf
إلهام	إلْهَـم	إلهام/ Ilham
إنصاف	إنسَـف	إنصاف/ Insaf
إشتهار	إشْـتِهَر	إشتهار/ Isytihar

ومن نماذج المصادر المنـتهية بالتـنوين ما يلي:

الكلمة العربـية	النطق الملايوي	الكتابـة الملايـوية
فهْـماً	فَهَمـاً	فهمان /Fahaman
فِكْراً	فِكراً	فكران / Fikiran
هجـاءاً	إجـأً	إجاءَن / Ejaan
عَملاً	أملَنْ	عملَنْ / Amalan

الخاتمة

تنوعت حالة أصوات حروف الكلمات الملايوية المقترضة من العربية، فبعضها ظلت أصوات حروفها كما هي والبعض الآخر طرأت عليها تغيرات صوتية بما يتلاءم وطبيعة مخارج الألفاظ لدى الماليزيين. أما من حيث المعنى، فبعض هذه الكلمات بقيت على معناها الأصلي – وإن لم تشمل جميع معانيها في اللغة العربية – كما في اللغة العربية وخاصة إذا كانت الكلمات مستخدمة في نطاق النشاطات الدينية أو ما لها صلة بالدين الإسلامي، بينما نجد بعضها قد تقلص معناها وأصبح مقتصرا على معنى واحد من معانيها الأصلية في العربية أو تأتي بعض هذه الكلمات بمعنى جديد.

المصادر والمراجع

١. أحمد محمد قدّور. ١٩٩٦. مبادئ اللسانيات. دمشق: دار الفكر.

٢. الأنطاكي، محمد. د.ت. الوجيز في فقه اللغة. بيروت: مكتبة دار الشروق، ط٣.

٣. جميل بن مكرن. ١٩٩٢. Sejarah perkembangan Islam (تاريخ نشر الإسلام). كوالا لمبور: جيتق تام سندرين برحد.

٤. رياض زكي قاسم. ٢٠٠٢. تقنيات التعبير العربي. بيروت: دار المعرفة.

٥. محمود عبدول، حكيم زينل. ٢٠٠٣. توليسن جاوي سباكي واده فرجواغن دان ايدنتيتي بغسا ملايو كأره منونتوت كمرديكأن نكارا (الكتابة الجاوية/العربية منطلق النضال الملايوي وهويته تجاه الحصول على الاستقلال الوطني). سمينر توليسن جاوي دنيا ملايو (مؤتمر الكتابة الجاوية/العربية في العالم الملايوي) ٢٠٠٣. ١-٣ اوكتوبر ٢٠٠٣. ملاك: ايرر كروه.

الهوامش والمراجع:

[1] يتولد الأصوات الصامتة الشديدة عندما يحدث انحباس تام للهواء نتيجة سد المجرى، ثم انطلاق فجائي يسرّح الهواء، ومن هذه الأحرف: ب، ت، د، ض، ط، ك، ق، همزة. (المصدر السابق، ص٧٦-٧٧).

[2] أحمد محمد قدّور، ص٧٧.

[3] المرجع السابق، ص٨٨، ٩٣.

مفهوم الجمال في الحديث النبوي الشريف:
بحث من أجل فلسفة إنسانية
معاصرة للجمال الإسلامي

د. هلال الجهاد
إستاذ مساعد في الأدب العربي
جامعة قاريونس
ليبيا

أولاً. الإطار العام للبحث:

يندرج هذا البحث في إطار أوسع يتمثل في إقامة مشروع فلسفي جديد لجماليات إسلامية معاصرة، مبتدئًا بتأسيس جماليات القرآن وإكمالها بجماليات الحديث النبوي الشريف بوصفه صياغة واعية لرؤية الإسلام للعالم، وهي في حالة فعل يعيد تنظيم جزئياتها في شبكة من المفاهيم التي تربط بينها منظومة القيم الإسلامية. ويأتي هذا المشروع ليسهم في حل المشكلات المتأصلة في "علم الجمال"، سواء في الفلسفة الغربية أفي نسخته العربية، من حيث إنَّه أدى إلى تمدية الجمال والإغراق في حسّيته إلى الدرجة التي كفّ معها عن أن يكون جمالاً، وتم إفراغه من أي محتوى إنساني على الإطلاق، وهو أمر شمل أيضًا فكرة القيمة التي مارست عليها الفلسفات الغربية الفاعلة عنفًا إقصائيًّا منظَّمًا، طوال القرن العشرين.

ويهدف هذا البحث إلى رسم مخطط عام لتأسيس جماليات علمية ذات منظور معرفي إسلامي للسنة النبوية بوصفها خطابًا مكملاً للوحي القرآني الكريم، وتحقيقًا له في الواقع. وبناءً على هذا المنظور فإن الموضوع المركزي لهذا البحث هو وضع حجر الزاوية المفهومي المنضبط لهذا المشروع الفلسفي بهدي من السنة النبوية الشريفة، بهدف تغيير زاوية النظر إلى مفهومي الجمال والقيمة في حياة الإنسان، بالاستناد إلى ما ستكشف عنه من نتائج، لتؤكد أنهما ليسا موضوع تأمل فلسفي نظري مجرد، بل ممارسة تهدف إلى بناء الإنسان والارتقاء به عمليًّا.

ثانيًا. مفهوم الجمال في الحديث النبوي:

نبدأ بالمعطيات الأساسية التي تضمنت مفهومي الجمال والجميل في الحديث النبوي، وأولها قوله ﷺ: ((إنَّ اللهَ جميلٌ يحبُّ الجمالَ)).[١]

هنا نحتاج إلى وقفة تتحرى الدقة والعمق في فهم هذا الحديث وصفيًّا – دون الدخول في تفاصيل تمس طبيعة الاعتقاد في ذات الله وصفاته– ومحاولة استنباط مفهوم الوصف في ذاته وفي سياقه من خلال المنهج الدلالي الذي يرصد ماهية معنى الكلمة وحدوده، وشبكة العلاقات التي تتشكل بينها وبين سياقها، ونورد من أجل ذلك الملاحظات التالية:

١. إن الحديث يصف الله ﷻ بأنه " جميل". وهي صفة من الصفات التي تفرّد الحديث النبوي الشريف بها ولم ترد في القرآن.

٢. والصيغة الصرفية لهذا الوصف هي "فعيل" التي جاءت عليها كثير من صفات الله تعالى في القرآن الكريم مثل: الرحيم والبصير والعليم والسميع والخبير... إلخ. ومعروف من الناحية الصرفية أن "فعيل" من المشتقات، ولها أربعة معان مختلفة؛ فقد تكون صفة مشبهة مثل كريم وعزيز وعظيم، أو اسم فاعل مثل نذير وشهيد أو اسم مفعول مثل أسير وجريح وقتيل أو مبالغة مثل قدير وعليم ..إلى آخره.

٣. والواقع أن ما يحدده الصرفيون قد لا يلزم هذه الحدود على جهة الضبط التام؛ أعني أن صيغة فعيل يمكن أن تتداخل فيها هذه المعاني بعضها أو كلها. وهذا التداخل يفيد اتساع معنى الصيغة بحيث يمكن للمعاني الأربعة أن تلقي بظلالها المعنوية على بعضها بعضًا. وفيما يلي توضيح لهذا:

أ. إن "جميل" يمكن أن تكون صفة مشبهة، وهو المعنى الراجح من الصفة. ويشترط في الصفة المشبهة أن تصاغ من الثلاثي اللازم للدلالة على فاعل الفعل على جهة الثبوت، أي الاستمرار واللزوم. [٢] وعليه فإن الجمال صفة ثابتة في الله تعالى، مثل الرحمة ومنها الرحيم ومثل العزة ومنها العزيز.

ب. يمكن أن نلمح في "جميل" معنى اسم الفاعل الذي يدل على حدوث الحدث وفي ذلك معنى الثبوت، وعلى الحدث نفسه وفي هذا معنى المصدر، وعلى فاعله أي ذات القائم بالحدث، ولهذا كان النحاة الكوفيون يسمون اسم الفاعل الفعل الدائم، لأنه من حيث الحدوث والثبوت يقع بين الفعل (الحادث) والصفة المشبهة التي تدل على الثبوت.[٣] وعليه يمكن لـ "جميل" بما هو اسم فاعل أن يفيد أن الله تعالى فاعل للجمال والجمال فعل منه على نحو ثابت. أي أننا هنا، بإزاء تداخل معنويّ فريد بين الحدوث والثبوت في الصفة.

ج. معنى المفعولية، ومعنى اسم المفعول هو ما دل على الحدوث والحدث وذات الذي

وقع عليه الحدث، ويقال فيه ما يقال في اسم الفاعل فهو يدل على الثبوت إذا ما قيس بالفعل، ويدل على الحدوث إذا ما قيس بالصفة المشبهة.[٤] يفيد أن يعرف الإنسان ربه موصوفًا بهذه الصفة مثلما يعرفه معبودًا ومؤلَّهًا ومنزَّهًا ومقدَّسًا.

د. يبقى أخيرًا معنى المبالغة الذي يفيد كثرة صفة الجمال فيه تعالى، مضافة إلى الثبوت، وكثرة حدوثها منه.

وقد ذكر النووي في شرح هذا الحديث أن ثمة اختلافًا في معناه، وأورد المعاني التالية له:[٥]

١. أن كل أمره سبحانه وتعالى حسن جميل وله الأسماء الحسنى وصفات الجمال والكمال.

٢. بمعنى مُجْمِل ككريم وسميع بمعنى مكرم ومسمع.

٣. بمعنى جليل.

٤. بمعنى ذي النور والبهجة أي مالكهما.

٥. معناه جميل الأفعال بكم باللطف والنظر إليكم يكلفكم اليسير من العمل، ويعين عليه ويثيب عليه الجزيل ويشكر عليه."

هنا أريد أن أستنتج أن وصف الحديث لله تعالى بـــ"الجميل" يرتبط مفهوميًّا ودلاليًّا بالأسماء الحسنى، وهي مسألة غاية في الأهمية سأعود إليها بعد قليل، لكن للمفهوم وجهًا آخر في الحديث نفسه يتعلق بالإنسان، إذ ورد في سياق تحريم الكِبْر الذي قد ينمّ عنه مظهر الإنسان وسلوكه في المجتمع، وقد بين الرسول ﷺ ما يعنيه بذلك، فليس عناية المرء بأناقة مظهره ولباسه و" جماله" الشخصي من الكبر، بل الكبر هو البطر وغمط الناس أي التعالي عليهم. وسياق الحديث يكشف عن أن الجمال في الإنسان صفة يحبها الله لأنه جميل، والجمال صفة من صفـــاته الثابتة وفعل من أفعاله ثم هي صفة في خَلقه. والرسول ﷺ نفسه يحب هذه الصفة في الناس، ولعلّ صداق ذلك حديث رواه الحاكم النيسابوري في مستدركه: ((أقبلَ العبّاسُ بنُ عبدِ المطّلبِ إلى رسولِ اللهِ ﷺ، وعليه حُلّةٌ ولهُ ضفيرتانِ وهوَ أبيضُ، فلما رآهُ رسولُ اللهِ ﷺ تبسَّم، فقالَ العبّاسُ: يا رسولَ اللهِ ما أضحكَ أضحكَ اللهُ سنَّكَ؟ فقال: أعجبني جمالُ عمِّ النبيِّ. فقال العباسُ: ما الجمالُ في الرجالِ؟ قال: اللِّسانُ)).[٦]

يستوقفني هنا أمر مثير للتأمل، فعلى حين أن الموقف الذي يعبر عنه الحديث أن الرسول ﷺ كان يبدي إعجابه بجمال خلقة عمه وأناقة مظهره، يفاجئنا ختام الحديث بمفهوم جديد للجمال في الإنسان، وهو اللسان، والمقصود قدرته على البيان، والتفاضل بين الناس جماليًّا يكمن في تفاضلهم في الإبانة عن أنفسهم والتعبير عنها. ويبدو لي أن هذه الجدة في المفهوم

تصدر عن قوله تعالى: ﴿الرَحْمَنُ * عَلَّمَ القُرْآنَ * خَلَقَ الإِنْسانَ * عَلَّمَهُ البَيانَ﴾ [الرحمن ١-٤]. بكلمة أخرى إن كون جمال الإنسان في بيانه، سببه أن الذي علّمه إياه هو الله الجميل الذي يحب الجمال.

أعود الآن إلى علاقة مفهوم "الجميل" بالأسماء الحسنى، إذ هي علاقة جوهرية بالغة الأهمية لأنها تصدر عن القرآن الكريم، وشبكة المفاهيم التي تترابط في بينها في الحقل الدلالي الخاص بمفهوم "الله" وكل ما وصف به من صفات يمكن تصنيفها إلى فئتين كبريين دلاليًا في إطار موضوعنا، وهما فئة صفات "الجمال" وفئة صفات "الجلال"، لكن في منظور هذا البحث يجب توحيد هاتين الفئتين في فئة عليا هي فئة "الحسن"، وذلك استنادًا إلى مفهوم وحدانية الله المطلقة التي تميز الإسلام عن غيره من الأديان؛ والوحدانية تعني من وجهة نظري هنا توحيد المفاهيم وردها إلى أصل واحد، واستنادًا إلى فكرة "الأسماء الحسنى" التي أكدها القرآن الكريم في أكثر من موضع.(٧)

ثالثًا. مفهوم الحسن في الحديث النبوي:

بدءًا، أنبه إلى أن لمفهوم "الحسن"، معانيَ شرعيةً وفقهيةً متنوعة، لن أدخل في تفاصيلها، بل سأوجه البحث فيه إلى حيث يكون مفهومًا جماليًا، أي مكمّلاً لمفهوم الجمال من المنظور الإسلامي.

إن مفهوم "الحسن" بمشتقاته المتنوعة، وبكثرة تكراره، من المفاهيم المركزية في القرآن الكريم كما هو معروف، لكن ثمة الكثير من الأحاديث الشريفة التي تلقي المزيد من الضوء على مركزية هذا المفهوم في الإسلام، وتمكّننا من تعميق مفهوم الجمال فلسفيًا، من المنظور الإسلامي. وأول هذه الأحاديث قوله ﷺ: ((..إن الله محسن يحب المحسنين))(٨) وواضح أن صيغة الحديث مناظرة من حيث الصياغة للحديث السابق، والمحسن هنا صفة من الناحية النحوية – اسم فاعل من الناحية الصرفية مشتق من الحسن، غير أن قيمة المفهوم فيه ستتضح أكثر في قوله ﷺ: ((إن الله كتب الإحسان على كل شيء)).(٩)

ومع أن سياق الحديث يربط مفهوم الإحسان هنا بالقتل والذبح، إلا أن عبارة "على كل شيء" تفيد إطلاقًا غير محدود لما يمكن أن يشمله الإحسان، إذ كتبه الله أي فرضه وأوجبه وأمر به، لاسيما أن حرف الجر"على" يعني "في" و"إلى" و"لـ" أيضًا، كما أفاد شرّاح هذا الحديث،(١٠) ومعنى الإحسان هنا لأنه مشتق من الحسن، ولأنه على كل شيء وإليه وفيه وله، سيصبح محدّدًا لرؤية المسلم لذاته ولعالمه ولعلاقته بالله ربّه، فضلاً عن علاقته بنظرائه من البشر وبالمخلوقات كلها. ومعنى التحديد هنا التأسيس والبناء. ومن هنا مثلاً نفهم لماذا قال

ابن مسعود معقّبًا هذا التعقيب الثاقب على قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [سورة النحل: ٩٠]، ((هذه أجمع آية في القرآن لخير يمتثل، ولشر يجتنب)).[١١]

إن كون الإحسان مبدأ رؤية المسلم لذاته ولعالمه وأساسها ومبناها، يتضح أكثر في قوله ﷺ: ((الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك)).[١٢]

إن سياق هذا الحديث يبين العلاقة الجوهرية بين ثلاثة مفاهيم هي الإسلام والإيمان والإحسان، ومن الناحية الدلالية تتمثل هذه العلاقة في ثلاثة دوائر متداخلة، بحيث تسبغ كل منها ماهيتها على الأخريين. وثمة قطاع مشترك سينشأ بين هذه الدوائر المفهومية المتداخلة يمكن تسميته بقطاع الحسن [انظر الشكل التوضيحي الملحق]. ويؤكد ذلك أن الحسن يرتبط مفهوميًّا بمفردات معينة في أحاديث نبوية شريفة كثيرة، مثل الإسلام في قوله: ((من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه.))[١٣] والخلُق، والأحاديث الشريفة بهذا الشأن كثيرة. ولنختر هنا بعض الأمثلة:

١. ((أكمل المؤمنين إيمانًا أحسنهم خُلُقًا.)) [١٤]
٢. ((بعثت لأتمم حُسنَ الأخلاق.))[١٥]
٣. ((أحب عباد الله إلى الله أحسنهم أخلاقًا.)) [١٦]
٤. ((أحسن الناس إسلامًا أحسنهم خُلقًا.))[١٧]
٥. ((لكل دين خلق، وخلق الإسلام الحياء.))[١٨]
٦. ((الحياء شعبة من الإيمان.))[١٩]
٦. ((أثقل شيء في الميزان الخلق الحسن.))[٢٠]

لنكتف بهذا القدر من الاحاديث، ولننبه على أن من المهم جدًّا هنا ملاحظة كيف أن هذه الأحاديث الشريفة تتعالق فيما بينها لترسم شبكة المفاهيم الدقيقة التي تربط بين الإسلام والإيمان وحسن الخلق، بحيث تصبح من خلال تداخلها مع بعضها مترادفة تقريبًا، والسبب في هذا الترادف هو مفهوم الحسن الذي يشملها، ويضفي عليها ماهيته حتى أنها من دونه لا تكاد تعني شيئًا.

رابعًا. فلسفة القيمة الجديدة: الوعد النبوي العظيم:

إن الانفتاح الدلالي لمفهوم الجمال في المنظور النبوي كما في القرآن الكريم، على مفهوم الحسن يمنح الجماليات الإسلامية ميزة فريدة تتأصل في منظورها الفلسفي مبدأً وتنظيرًا ورسالة، وعند هذه النقطة أريد التنبيه إلى أن الحسن – والجمال الذي ينطوي عليه

بالنتيجة – ليس مفهومًا نظريًّا في المنظور النبوي، بل هو أساس للعمل. والرسول نفسه كان مثلاً أعلى في تجسيد هذا المفهوم وتحويله إلى سلوك عمليّ، ومنظومة أخلاقية فريدة يتواصل فيها المثالي المنشود كمالاً مع الواقعي اليومي الذي يستغرق كل تفاصيل الحياة الإنسانية. فقد كان " أحسن الناس خلقًا" لأنه أحسنهم إسلامًا وأحسنهم إيمانًا وأحسنهم إحسانًا. ومعنى ذلك من الناحية الفلسفية أن الحسن سيحول الجمال إلى قيمة كلية عليا. وما أقصده بالكلية هنا أن الحسن/ الجمال سيصبح مبدأ وجود المسلم في العالم وغايته.

بهذا المنظور سيكون الحسن تطويرًا جوهريًّا لما يعرف في علم الجمال الغربي بـــ "الموقف الجمالي أو الإستطيقي" الذي يعرف بأنه: "الانتباه والتأمل المتعاطف المنزه عن الغرض(النفعي أو العملي) لأي موضوع للوعي على الإطلاق من أجل هذا الموضوع ذاته حسب."[٢١] فهذا المفهوم كما هو واضح، لا يشبع حاجة الإنسان الحقيقية إلى الجمال، لأن اللاغاية هنا تؤدي بالضرورة إلى اللامعنى، ومن هنا بتقديري أصبح مفهوم الجمال في الفلسفة الغربية لا يعني شيئًا محددًا، وكف بالتدريج ومع نمو البحث الفلسفي فيه، عن أن يكون قيمة حقيقية، يسعى الإنسان إلى تمثلها وتحقيقها في الواقع. في حين أن الحُسن بمضمونه الذي بينته للتوّ، سيكون موقفًا جماليًّا خصبًا، لأنه لا يكتفي بأن يكشف عن الجمال في الموجودات، بل يرعاه فيها، والأهم أن يجعلها تكشف له عن جماله الذاتي في نفسه وهو يتأمل الجمال حسنًا. والسبب في ذلك أن هذا الموقف الجمالي الجديد سيكون باختصار عبادة لله الجميل الذي خلقها وجعلها "آيات" دالّة عليه، وعلى وحدانيته وقدرته وعظمته وجلاله وجماله وإحسانه.

على هذا، فإن ما يعدنا به الجمال النبوي، هو منظومة قيم جديدة غنية بكمال الإنسان الذي ينقله كل موقف جمالي يتخذه من آيات الله إلى درجة أعلى من الحسن؛ حسن نفسه وحسن عالمه. وهذه المنظومة الجديدة ستبدأ من الإيمان اعتقادًا ساميًا، ومن الإسلام عبادةً مطهرة، ومن الإحسان ارتقاءً ونبلاً في التعامل مع كل شيء.

خامسًا. نتائج البحث وتوصياته:

إن البحث يجعل في منظوره العمق الحضاري المتجدد للجمال في الحديث النبوي الذي لا تنفصل مظاهر تشكيله الجمالي عن تحققه في الواقع رسالة وحكمة وبناء. وهذا يعني نتيجة أساسية مفادها أن الجمال النبوي وعد عظيم متجدد ببناء إنسان المعنى والقيمة في عالم اليوم، لكن تحققه يقتضي أولاً، ضرورة تغيير زاوية النظر إلى الجمال والقيمة في حياة الإنسان – المسلم على الأقل– جذريًّا، ليؤكد بهدي من السنة المطهرة، أنهما ليسا موضوع

تأمل فلسفي نظري مجرد، بل ممارسة تهدف إلى بناء روح الإنسان والحضارة والارتقاء بهما عمليًا، بالكلمة والفعل، ومن خلال هذا سيكون الجمال بوصفه قيمة كلية ذات مضمون إسلامي، وجودًا واقعيًا معيشًا، و"تربية" بالمعنى الراقي لهذا المصطلح، المتمثل بكونها سعيًا مصيريًا إلى كمال الإنسان.

ومن هنا، يعدُ البحث الجمالي في الحديث النبوي الشريف بإمكانات خصبة، لأن ما يميزه أن مفهومه المفتاحي (الجمال/ الحسن) يصدر عنه متصلاً بالمفاهيم القرآنية، بمعنى أن أساس هذا البحث لن يكون مستجلبًا غريبًا عن موضوعه. ومن هنا سيكون بالإمكان رصد وجوه متنوعة ومتصلة للجمال النبوي يهيب البحث بالباحثين المسلمين التعمق فيها وإبرازها، وتوجيهها الوجهة التي تشكل بها زخمًا قويًا للرؤية الإسلامية المعاصرة للعالم، وتتمثل هذه الوجوه في:

أ. التشكيل الجمالي للأحاديث النبوية، وذلك من خلال مفهوم " جوامع الكلم" التي أعطيها الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو مفهوم يحتاج إلى المزيد من التحليل والفهم والتطبيق المنهجي، بحيث يمكن أن يكون أساسًا لنظرية أدب إسلامية حديثة تعي أصالتها واستقلاليتها وهدفها الإنساني النبيل.

ب. الممارسات النبوية الشريفة من أفعال وأقوال وتوجيهات بوصفها ممارسات جمالية، الغاية منها الارتقاء بإنسانية الإنسان وتربيته.

ت. استجابات الصحابة رضي الله عنهم للممارسات والتوجيهات النبوية بوصفها استجابات تربوية جمالية تعكس وعيًا عميقًا بالواقع والحياة من جهة، وبالمسؤولية الأخلاقية تجاههما من جهة أخرى.

الهوامش:

(١) الحديث صحيح، وهو بتمامه كما رواه مسلم: "حدثنا محمد بن المثنى ومحمد بن بشار وإبراهيم بن دينار جميعا عن يحيى بن حماد قال ابن المثنى حدثني يحيى بن حماد أخبرنا شعبة عن أبان بن تغلب عن فضيل الفقيمي عن إبراهيم النخعي عن علقمة عن عبد الله بن مسعود عن النبي ﷺ قال: ((لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر قال رجل إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسنا ونعله حسنة، قال: إن الله جميل يحب الجمال. الكبر بطر الحق وغمط الناس)). ينظر: صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري : ١/ ٩٣. وقد روي الحديث بصيغ متقاربة ، غير أن عبارة " إن الله جميل يحب الجمال" ثابتة فيها كلها. ينظر مثلاً: مسند أحمد، أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني،: ١٣٤، ١٥١، صحيح ابن حبان، أبي حاتم محمد بن حبان بن أحمد التميمي البستي: ١٢ / ٢٨٣، والمستدرك على الصحيحين، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري: ١/ ٧٨. والمعجم الأوسط، لأبي القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب الطبراني: ٥/ ٦٠، شعب الإيمان للبيهقي أبو بكر أحمد بن الحسين: ٥/ ١٦١، ١٦٣.

(٢) (٣) ينظر: معاني الأبنية في العربية، د. فاضل صالح السامرائي: ٤٦- ٤٧.

(٤) معاني الأبنية في العربية: ٥٩

(٥) شرح النووي على صحيح مسلم، أبي زكريا يحيى بن شرف النووي،: ٢/ ٩٠.

(٦) المستدرك على الصحيحين (مصدر سبق ذكره): ٣/ ٣٧٣. وقد روى الجاحظ هذا الحديث بعبارة مختلفة قليلاً هي: "أن العباس بن عبد المطلب (ﷺ) سأل النبي (ﷺ): يا رسول الله فيم الجمال؟ قال: في اللسان." ينظر: البيان والتبيين، ، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ : ١/١٧٠. وهي رواية يمكن الإفادة منها في استيضاح معنى الحديث أكثر.

(٧) المواضع هي قوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ الأَسْمَاء الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا وَذَرُواْ الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَآئِهِ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ﴾ [الأعراف: ١٨٠]، ﴿قُلِ ادْعُواْ اللّهَ أَوِ ادْعُواْ الرَّحْمَـــنَ أَيّاً مَّا تَدْعُواْ فَلَهُ الأَسْمَاء الْحُسْنَى وَلاَ تَجْهَرْ بِصَلاَتِكَ وَلاَ تُخَافِتْ بِهَا وَابْتَغِ بَيْنَ ذَلِكَ سَبِيلاً﴾ [الإسراء: ١١٠]، ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْأَسْمَاء الْحُسْنَى﴾ [طه: ٨]، ﴿هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاء الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الحشر: ٢٤]

(٨) سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، محمد ناصر الدين الألباني: ١/٨٤٠ .

(٩) صحيح مسلم ٣/ ١٥٤٨، وهو حديث صحيح حسن. وينظر مثلاً: صحيح ابن حبان: ١٣/ ١٩٩، سنن الترمذي، لأبي عيسى محمد بن عيسى الترمذي: ٤/ ٢٣. السنن الكبرى، لأبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي: ٣/ ٦٢.

(١٠) ينظر مثلاً: تحفة الأحوذي، أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري،: ٤/ ٥٥٣.

(١١) الجامع لأحكام القرآن (المعروف بتفسير القرطبي، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي،: ١٠/ ١٦٥.

(١٢) هذه العبارة جزء من الحديث المشهور في سؤال جبريل عليه السلام الرسولَ عن الإسلام والإيمان والإحسان وعن الساعة، ينظر: صحيح البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي: ١/ ٢٧، وصحيح مسلم: ١/ ٣٧.

(١٣) الموطأ، لمالك بن أنس: ٢/٦٨٩ .

(١٤) مسند الشاميين، لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني: ٢/ ٣٩٠. وينظر: السلسلة الصحيحة: ١/ ٥٧٣.

(١٥) الموطأ: ٢/ ٦٩٠. السلسة الصحيحة: ١/ ١١٢.

(١٦) مجمع الزوائد، لعلي بن أبي بكر الهيثمي: ٨/ ٢٤. وينظر السلسلة الصحيحة: ١/ ٧٩٤

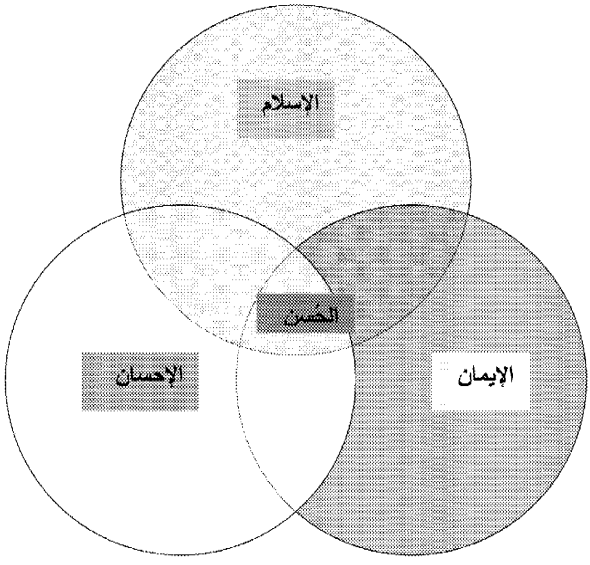
(١٧) مسند أحمد، لأبي عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني: ٥/ ٨٩.

(١٨) الموطأ: ٢/ ٦٩٠ وينظر: شعب الإيمان، للبيهقي: ٦/ ١٣٦، السلسلة الصحيحة: ٢/٦١٦.

(١٩) صحيح البخاري: ١/ ١٢، صحيح مسلم: ١/ ٦١. السلسلة الصحيحة: ١/ ٨٩٣.

(٢٠) مصنف أبي شيبة، لأبي بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي: ٥/ ٢١٢، وينظر السلسلة الصحيحة: ٢/ ٥٣٥.

(٢١) النقد الفني- دراسة جمالية فلسفية- جيروم ستولينيتز: ٤٥.



المنظومة المفهومية للحُسن في المنظور النبوي الشريف

نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة

ابتهال محمد علي البار

محاضرة بقسم اللغة العربية

كلية الآداب. جامعة الملكة عبد العزيز

جدة. المملكة العربية السعودية

تمهيد

تتناول هذه الورقة نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة، هذا العلاّمة الذي عاش في القرن الثامن الهجري، صاحب الكتاب المشهور "العِبر في التاريخ"، الذي ذاع صيتُ مُقدّمته شرقا وغربا، وقد تناول في هذا الكتاب القوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية. ومن المواضيع التي عالجها في مقدّمته بفكرٍ جديد، موضوع: اكتساب اللغة، أو ما اصطلح على تسميته "بالملَكة اللسانية"، فقد وضع مبادئ وأسساً عميقة في تعليم اللغة واكتسابها، وتحدّث عن هذه القضيّة في مواضع مختلفة من مقدّمته، تحت عدد من العناوين مثل: "في علوم اللسان العربي–علم النحو" و: "فصلٌ في أنّ اللغة مــلــَكةٌ صناعية"، و"فصلٌ في أن مــلَكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومُستَغنيةٌ عنها في التعليم"، و" فصلٌ في أن حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ، وجَــوْدتها بجودة المحفوظ" وغيرها من الأبواب. وسوف تُسلّط هذه الدراسة الضوء على نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة من خلال أربعة محاور:

١- الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون.

٢- العوامل الاجتماعية المُؤثّــرة في المــلَكة اللسانية.

٣- أهم المهارات اللغوية تأثيرا في المــلَكة اللسانية.

٤- حملة ابن خلدون على النحاة وطريقتهم في تعليم اللغة.

أولاً: المــلَكة اللسانية في نظر ابن خلدون:

يقَّدم بن خلدون تصوره للملكة اللسانية من ناحيتين:ــ

الأولى: من ناحية الألفاظ المفردة والمركَّبة، والثانية: من ناحية تمكّن الملكة لدى المتكلّم.

أما من الناحية الأولى فهويرى أن تمام الملكة اللسانية إنما هوبالنظر إلى التراكيب اللغوية، لا بالنظر إلى المفردات، وهذه التراكيب اللغوية تُعبِّر عن المعاني المقصورة للمتكلّم فيتحقَق بها الإفهام الصحيح، ويُراعي في تأليفها المطابقة لمقتضى الحال.[1]

وإذا نظرنا إلى ما يقوله علم اللغة الحديث وجدنا أن الجـُمل وليس المفردات هي محور نشاط الاتصال الإنساني أداءً وفهماً.[2]

كما أنَّ الدراسة اللغوية تتدَّرج من علم الأصوات، إلى الصرف، إلى النحو، وعلى مستوى النطق من الصوت إلى الكلمة إلى الجملة، وهذه الأخيرة هي هدف الدراسة اللغوية، لأنها يتحقق بها الفهم والإفهام.[3]

ويقول ابن خلدون في هذا الصَّدد:- "اعلم أن اللغات كلها مَلكاتٌ شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكاتٌ في اللسان للعبارة عن المعاني، وجَوْدتُها وقصورها بحسب تمام المـَلكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنَّظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصودة للسامع."[4]

الثَّانية: أما الناحية الثانية التي قدمها ابن خلدون في نظرته للملكة اللسانية فهي: تمكّن الملكة لدى المتكلّم، يقول: "والملَـكات لا تحـْصلُ إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقعُ أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرَّر، فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفةٌ غيرُ راسخة، ثم يزيد التّكرار، فتكون ملَـكة؛ أي صفةً راسخة، فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكـتُه اللغة العربية موجودةً فيهم يسمعُ كلامَ أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمعُ الصَّـبيُّ استعمال المفردات في معانيها فيـُلقَّنـُها أوَّلاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيُـلقَّنـُها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتَجدَّد في كل لحظة، ومن كل متكلّم، واستعماله يتكرَّر إلى أن يصبر ذلك ملـَكةً وصفةً راسخة."[5]

فالملكة اللغوية في رأي ابن خلدون لا تُبـْنـَى إلا من خلال المعايشة المستمرة للنطق في البيئة اللغوية.

ويتَّفق ابن خلدون مع النظرية السلوكية التي تُركِّز على العوامل الخارجية في عملية التَّـعلم بصفة عامة، وتعلَّم اللغة بصفة خاصة، لأنها تربط التَّعلم بالمحيط البيئي الذي يتحَّمل مسؤولية التعزيز والتدعيم.

فاللغة نوع من أنواع السلوكيات المختلفة التي ينجزها الفرد؛ لذا تؤكَّد هذه النظرية على دور التواصل في الإنجاز اللغوي وأهميته.[6]

وقد قَدم ابن خلدون طريقة بناء الملكة اللغوية عن طريق اصطناع بيئة لغوية تساعد على تكوين اللغة السليمة، يقول في ذلك: "إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يَرْتسم في خياله الْمنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فيَنْسُج هو عليه، ويَتنَّزل بذلك مَنْـزلة من نشأ معهم، وخالطَ عباراتهم في كلامهم حتى حصلَتْ له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم."[٧]

ويقول أيضاً: "وعلى قَـدْر جَوْدة المحفوظ وطبقَـته في جنسه، وكثرته من قِلَّته تكون جَوْدة المـلَكة الحاصلة عنه للحافظ..... وعلى مِقْـدار جودة المحفوظ أو المسموع تكونُ جَوْدة الاستعمال من بعده، ثم إجادة المَـلَكة من بعدهما، فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة؛ لأن الطبع إنما ينسِجُ على مِـنْوالـها، وتنموقُـوى الملكة بتغذيتها."[٨]

ثانياً: العوامل الاجتماعية المؤثرة في الملكة اللسانية:

يُؤكّد ابن خلدون في مقدّمته أنَّ المـلَـكات تُكتَسب من أعراف التخاطب في الأمصار، والأمصار تتعَّرض للفتح، والاختلاط بين أجناسها وتغـيـُّر حُكَّامها وكلُّ هذا يؤّثر في نوع المـلَكـات التي يـكْتسبها أبناء تلك الأمصار. والحكم بفساد لسان أوصلاحه ليس أمراً لغوياً كما يشير ابن خلدون، بل هوأمرٌ اجتماعي يُحكم عليه بمقدار مغايرة أهل اللسان للغة مُضَر التي نزل بها القرآن.[٩]

يقول في مقدمته: "فلغة أهل المشرق مُبايـنةٌ بعض الشيء للغة أهل المغرب، وكذا أهل الأندلس معهما، وكُلٌّ منهم مُتوَصِّلٌ بلغته على تأدية مقصوده، والإبانة عمَّا في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة.... وأمَّا إنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل، فلأنَّ البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العُجمة، فمن خالط العَجَم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصليّ أبعد، لأن المَـلَـكة إنما تحْـصُل بالتعليم.... وهذه الملَكة ممتزجة من الملَكة الثانية التي للعجم، فعلى مقدار ما يسمعونه من العَجَم ويَـرْبُـون عليه يبعدون عن الملكة الأولى."[١٠]

كما يوضّح ابن خلدون أن اللغة ظاهرة إنسانية تستكمل وجودها من خلال البيئة التي تتاح لها فرصة الظهور فيها.[١١]

يقول في ذلك: "لو فرضنا صبياً من صبيانهم نشأ وربَّى في جيلهم فإنه يتعلَّم لُغَتهم ويُحكِمُ شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولى على غايتها."

ويقول أيضاً: "وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة، والاعتياد، والتَّكرر لكلام العرب، فإن عَرَض لك ما تسمعه من أن سيبويه، والفارسيّ، والزمخشري، وأمثالهم من فرسان الكلام

كانوا أعجاماً مع حصول هذه الملكة لهم فأعلم أنَّ أولئك القوم الذين تَسْمَعُ عنهم إنَّما كانوا عجما في نسبهم فقط، وأما المَرْبي والنَّشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب، ومَنْ تعلَّمها منهم، فاستولوا بذلك من الكلام على غاية لا شيء وراءها، وكأنَّهم في أوَّل نشأتهم من العرب الذين نشأوا في أجيالهم حتى أدركوا كُنْهَ اللغة، وصاروا من أهلها فهم وإن كانوا عَجَما في النسب فليسوا بأعاجم في اللغة والكلام.[١٢]

ثالثا: أهم المهارات اللغوية تأثيرا في الملكة اللسانية:

أهم المهارات التي تؤثِّر في تقوية الملكة اللسانية هي مهارة السَّمع، فهو أبو الملكات اللسانية في رأي بن خلدون، لذا نجد برنامجه التعليمي يقوم على الاستماع، والحفظ، والتقليد لتكوين العادات اللغوية.

يقول في ذلك: "إنما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأول، كما تأخُذ صبيانا لهذا العهد لغاتـُنا، فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملُك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم تغيَّرت تلك المـَلكة بما أَلقَى إليها السَّمع من المخالفات التي للمستعربين ــ والسَّمع أبوالملكات اللسانية ــ ففسدتْ بما أُلقيَ إليها مـمَّا يُـغايِـرُها لـِجُنوحها إليه باعتياد السمع."[١٣]

ويتضحَ من النص السابق تأكيد ابن خلدون على دور السمع في إفساد الملكية اللسانية الصحيحة بسبب شدة مخالطة العجم، وكثرة اعتياد السمع للمخالفات اللغوية.

رابعاً: حملة ابن خلدون على النحاة وطريقتهم في تعليم اللغة:

شَنَّ ابن خلدون حملة على النحاة وطريقتهم في تعليم اللغة؛ لأن تحليل اللغة في رأيه يختلف عن اكتساب اللغة وممارستها، ويعقد مُـقارنة عميقة بين الملـَكة وَالعلم بقوانين الملكة، واللغة والعلم بقوانين اللغة، والخياطة ومعرفة قوانين الخياطة، ويـَخرجُ بنتيجة مفادُها: أننا نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أوذي مودَّته أخطأ فيها، وأكثر من اللحن. والعكس صحيح فهناك فئة تُجيد الفنون اللغوية دون أن تجيد التحليل اللغوي، مثلما نجد كثيراً ممن يحسن النظم أو النثر أوكليهما معاً وهولا يُحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا شيئا من قوانين صناعة العربية.[١٥]

يقول في ذلك تحت عنوان: "في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومُستغنيةٌ عنها في التعليم."

"والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفةُ قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نَـفْس كيفية فليستْ نفسَ الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يُحْكمها عملاً؛ مثل أن يقول بصيرٌ بالخياطة غيرُ مُحْكمٍ لمـلَـكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن يُدْخَل الخيطُ في خرت الإبرة ثم يغرزُها في لَفْقَيْ الثوب مُجتَمعَيْن ويُخْرِجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردّها إلى حيث ابتدأت، ويـُخْرِجُها قُدَّام منفذها الأول. وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يُحكم منه شيئاً، وكذا لو سُئِل عالمٌ بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة..... وهو لو طولب بهذا العمل أو شيء منه لم يـُحْكمه، وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علمٌ بكيفية العمل، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النُّحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أوذي مودَّته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب وأكثر اللحن، ولم يـَجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجدُ كثيراً ممن يُحسنُ هذه المـلَـكة، ويـُجيدُ الفنَّين من المنظوم والمنثور وهولا يـُحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلمُ أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مُستغنيةٌ عنها بالجملة."[١٦]

ويقول أيضاً: "فأصبحتْ صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية، أو الجـَدَل، وبَعُدتْ عن مناحي اللسان وملـَكته، وما ذلك إلا لعدولـهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وغـفْلتهم عن المـران في ذلك للمتعلِّم، فهو أحسنُ ما تـُفيده الملكةُ في اللسان، وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم لكنَّهم أجْـروها على غير ما قُصِـد بها، وأصاروها علماً بحتاً، وبعدوا عن ثمرتها."[١٧]

إذن وعي ابن خلدون بوظيفة اللغة هو الذي جعله ينظر إليها نظرةً وظيفية بحتة، فالعلوم عنده علوم مقاصد والعربية، والمنطق وأمثالهما لا ينبغي أن يُـنظر فيها إلا من حيث هي آلة فحسب، ولا يُـوسَّع فيها الكلام، ولا تـُفرَّعُ فيها المسائل، لأن ذلك مـُخْـرجٌ لها عن المقصود، وكلما خرجتْ عن المقصود صار الاشتغال بها لغواً. ولا يتردَّد في وصف الإبحار في العلوم ـ التي هي آلة ـ بأنه لغو ومضرٌ بالمتعلمين، ويـُخْـرِجُ اللغة عن هدفها، ووظيفتها الإنسانية.[١٨]

ووظيفة اللغة في رأيه هي التواصل بين الناس، وتعبير المتكلّم عمّا في نفسه، وهذا يتّضح من تعريفه للغة بأنها: "عبارةُ المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانـيٌّ، فلا بَدّ

أن تَصير ملَكةً مُستَقرِّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم."[١٩]

يقول في مقدمته: "وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية، والمنطق وأمثالها فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسَّع فيها الكلام ولا تفرَّع المسائل، لأن ذلك مخرج لها عن المقصود.....وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لِطول وسائلها، مع أن شأنها أهمُّ، والعمر يَقْصُر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة، فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعاً للعمر وشُغْلاً بما لا يَعْني، وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النحو، وصناعة المنطق.....لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها، وأكثروا من التفريعات والاستدلالات بما أخرجها عن كونها آلةً، وصيّرَها من المقاصد، وهي أيضا مُضِرَّةٌ بالمتعلمين على الإطلاق؛ لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطعوا العُمْر في تحصيل الوسائل فمتى يَظْفَرُون بالمقاصد، فلهذا يجب على المتعلمين ألا يَستَبْحِروا في شأنها. ويُنَبِّهوا المتعلِّم على الغرض منها، ويَقِفوا به عنده، فمن نزعت به همته بعد ذلك إلى شيءٍ من التوغُّل فلْيُرَقَّ له ما شاء من المراقي صعباً، أو سهْلا، وكلٌّ مُيسَّرٌ لما خُلِق له."[٢٠]

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة نجد أن ابن خلدون قدّم نظريته في اكتساب اللغة من خلال الإطار الاجتماعي، فاللغة تهدف إلى التواصل البشري بين أبناء المجتمع، ولا تُكتسب إلا بالمِران، والدُّربة، ولا يحتاج المُتعلّم للتوسّع في معرفة قوانين الإعراب وقواعد اللغة، بقدر ما يحتاج إلى الممارسة المستمرة لتقوية ملَكته اللغوية. ولا شك أن هذه الآراء التي جاء بها العلامة ابن خلدون تظهر قيمتها العظيمة اليوم، بعد أن دعتْ الدراسة اللغوية الحديثة إلى كثيرٍ مما نادى به الرجل قبل قرون.

الهوامش:

١- الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م، ٢٥.
٢- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٠م، ١١٤.
٣- الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، ٢٦.
٤- مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون،دار الكتاب العربي، بيروت، ٥٥٤.
٥- المرجع السابق، ٥٥٤، ٥٥٥.
٦- مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، العدد ٤٩٣، ٢٠٠٦م.
٧- مقدمة ابن خلدون، ٥٦١.
٨- المرجع السابق، ٥٧٨.
٩- بحوث في اللغة والتربية، محمد العمايرة، دار وائل للنشر، الأردن، ٢٠٠٢م، ١٩٧.
١٠-مقدمة ابن خلدون، ٥٥٨.
١١-بحوث في اللغة والتربية، محمد العمايرة، ١٩٦.
١٢-مقدمة ابن خلدون، ٥٦٣، ٥٦٤.
١٣-المرجع السابق، ٥٤٦.
١٤-المرجع السابق، ٥٥٤، ٥٥٥.
١٥-بحوث في اللغة والتربية، محمد العمايرة، ١٩٩، ٢٠٠.
١٦-مقدمة ابن خلدون، ٥٦٠.
١٧-المرجع السابق، ٥٦١.
١٨-بحوث في اللغة والتربية، محمد العمايرة، ١٩٨، ١٩٩.
١٩-مقدمة ابن خلدون، ٥٤٦.
٢٠-المرجع السابق، ٥٣٧.

مَلامحُ مِن ظاهرةِ التّواصلِ غيرِ اللّفظيِّ في التّراثِ اللّسانيّ العربيّ

د. مهدي عرار
جامعة بيرزيت
فلسطين

مَنْ ذا الذي يُقْنِعُ اللّغَويَّ أنَّ المَعْنى إنّما هُوَ مُتَعَيِّنٌ منَ الدّلالاتِ اللغويَّةِ البنيويّة فَقَطْ، أوْ منَ المُتَحَصِّلِ منْ جَسَدِ اللّغَةِ؟ إنَّ ما يُقَدِّمُهُ جَسَدُ اللّغَةِ البنْيَويُّ إنّما هُوَ المَعْنى البِنْيَويُّ المَقاليُّ فَقَطْ، وَالجَسَدُ لا بُدَّ لَهُ منْ مُحيطٍ يَشْتَمِلُ عَلَيْه، وَيُؤَثِّرُ فيه، وَمِنْ هُنا يَأتي فَضْلُ سياقِ الحالِ، وَالأَنْظارِ الخارجيّة، وَالقَرائنِ، لتَفْعَلَ فِعْلَها في تَشْكيلِ المَعْنى، وَبِذا يَكونُ المَعْنى مُؤْتَلِفًا منَ الرّافِدَيْنِ: المَعْنى المَقاليِّ، وَالمَعْنى المَقاميِّ، وَممّا يَنْتَسِبُ إلى المَعْنى المَقاميِّ "التواصل غير اللفظي عامة، ولُغَةُ الجَسَدِ التي تُعَدُّ رافِدًا مَعْنَويًّا أمينًا ذا وَظائفَ مُتَباينَة، فَقَدْ تُغْني الإشاراتُ، وَالحَرَكاتُ التّمْثيليّةُ، وَالتّعْبيراتُ الجَسَديّةُ، عَنِ الكَلامِ جُمْلَةً، وَقَدْ تَجَلّى ذلكَ في قَوْلِ الشّاعِرِ:

العَيْنُ تُبْدي الذي في قَلْبِ صاحِبِها ... منَ الشَناءَةِ وَالْوُدّ الذّي كانا
إنَّ العَدُوَّ لَهُ عَيْنٌ يُقَلِّبُها ... لا يَسْتَطيعُ لِما في القَلْبِ كِتْمانا
وَعَيْنُ ذي الوُدِّ ما تَنْفَكُّ مُقْلَتُها ... تُبْدي لَهُ محْجَرًا بَشًّا وَإنْسانا
فَالعَيْنُ تَنْطِقُ وَالأَفْواهُ صامِتَةٌ ... حَتّى تَرى منْ ضَميرِ القَلْبِ تِبْيانا

وَقَدْ تَجَلّى كَذلكَ في مُناكَفَةِ أَبي نُواسٍ لِجُلَسائِه لَمّا طَلَبوا إلَيْه أَنْ يَصْنَعَ شِعْرًا لا قافِيَةَ لَهُ، فَصَنَعَ منْ فَوْرِه ارْتِجالاً مُعْتَمِدًا عَلى فَضْلِ التواصلِ غيرِ اللفظيِّ عامّةً، وَالإشارَةِ الحَرَكيّةِ خاصّةً، في الإبانَةِ عَنِ القَوافي المَحْذوفَة، فَقالَ:

وَلَقَدْ قُلْتُ لِلْمَليحَةِ قَولي ... منْ بَعيدٍ لِمَنْ يُحِبُّكِ: (إشارَةُ: قُبْلَة)
فَأَشارَتْ بِمِعْصَمٍ ثُمّ قالَتْ ... منْ بَعيدٍ خِلافَ قَولي: (إشارَةُ: لا لا)
فَتَنَفّسْتُ ساعَةً ثُمّ إنّي قُلْتُ ... لِلبَغْلِ عِنْدَ ذلكَ: (إشارةُ: امْش)

فَتَعَجّبَ مَنْ حَضَرَ مَجْلِسَهُ منَ اهْتِدائِه وَحُسْنِ تَأَتّيه[1] وَلا يَخْفى أَنّ لِسياقِ الحالِ مَشْفوعًا بِالحَرَكاتِ التّمْثيليّةِ سُهْمَةً ظاهِرَةً في تَعْيينِ مُرادِ أَبي نُواسٍ، وَلَعَلّ هذهِ الأَبْياتَ اليَوْمَ لا تُفْهَمُ

إلاّ باستصْحاب سياقِها الأوّلِ المُتقادِم، وتَرْجَمَةِ الإشاراتِ التي جاءَ بها أبو نُواسٍ إلى ألْفاظٍ تَصِفُها وتُعَبِّرُ عَنْها، أمّا المَعْنى لشُهودِ تلْكَ الحَضْرَةِ فَهُو بَيِّنٌ لا مَحالَةَ بالإشارَةِ ولُغَةِ الجَسَدِ.

عَوْدًا على بَدْءٍ، وأرْجو أنْ يكونَ العَوْدُ أحْمَدَ، قُلْنا أنْ نُشَبِّهَ المَعْنى بأنّ لَهُ رَوافِدَ تُغَذّيه، وأنّ هذه الرّوافِدَ كالمَجاري، فَمِنْها المَجْرى الصّائتُ، وهُوَ الكَلامُ الذي تَتَشَكّلُ به الرّسالَةُ فَيَنْعقِدُ به التّواصُلُ، ومِنْها المَجْرى الصّامتُ الذي عَلَيْه عَقْدُ الباب والمَوْضوعِ، وقَدْ تُنْقَلُ الرّسالَةُ بالمَجْرى الصّائت، وقَدْ يكونُ ذلكَ بتَضافُرِ المَجْرَيَيْن، وقَدْ يُغَذّى المَعْنى برافِدِ المَجْرى الصّامت كما كانَ مَعي في المُتَقَدِّمِ بَيانُهُ في الحكايَةِ الحادِثَةِ المُعاصِرَةِ، وقَدْ أَلْفى باحثٌ أنّ تَأثيرَ الرّسالَةِ الكُلّيَّ يَنْقَسِمُ إلى ثَلاثَةِ أقْسامٍ، أوّلُها ٧٪ مِنَ المَجْرى الصّائت، و٣٨٪ ممّا يَعْتَري المَجْرى الصّائتَ كالتّنْغيم، والنّغْمَة، ودَرَجَةِ الصّوْت، و٥٥٪ مِنَ المَجْرى الصّامت.[٢] وقَدْ تَوَصّلَ آخَرُ إلى مُسْتَصْفًى مِنَ الرّأي يَقْرَبُ مِنْ هذا المُتَقَدِّمِ، فَقَدْ ألْمَحَ إلى أنّ الجُزْءَ الكَلاميَّ مِنَ المُحادَثَةِ الوجاهيّةِ تَأْتَلِفُ في جُزْئِها الأصْغَرِ مِنْ ٣٥٪ مِنَ الرّافِدِ الصّائتِ لتَأْديَةِ المَعْنى، وفي جُزْئِها الأكْبَرِ مِنَ ٦٥٪ مِنَ الرّافِدِ الصّامتِ القائمِ على اطّراحِ الكَلامِ، واسْتِرْفادِ ما يَقومُ مَقامَهُ مِنْ حَرَكاتِ الجَوارِحِ، والشّمائلِ، والإشاراتِ.[٣] لَعَلّهُ يَحْسُنُ، بَعْدَ هذا المُتَقَدِّمِ، أنْ نَتَبَصّرَ في المَقولاتِ التي يَتَعاطاها أهْلُ هذا الدّرْسِ لتَكونَ كالمِهادِ لِما يَعْقُبُهُ:

التّواصلُ غيرُ اللفظيّ بَيْنَ الفِطْريِّ والمُكتَسَب:

وقَدْ خاضَ أهْلُ هذا الدّرْسِ في دِراساتٍ عَمَلِيّةٍ تَتَلَمّسُ مَنْشَأَ هذه الحَرَكاتِ، أوْ لِنَقُلْ: مَنْشَأَ اللّغَةِ الجَسَديّةِ عامّةً، أهِيَ الفِطْرَةُ أمْ الاكْتِسابُ، ومُسْتَصْفى القَوْلِ في تِلكمُ المُساءَلاتِ أنّ بَعْضَ الحَرَكاتِ باعِثُها فِطْرَةُ اللهِ التي فَطَرَ الخَلْقَ عَلَيْها، ولَعَلّ أجْلى مِثالٍ على ذلكَ الأطْفالُ والصّمُّ والبُكْمُ والعُمْيُ الذين تَصْدُرُ عَنْهمْ إيماءاتٌ وإشاراتٌ جَسَديّةٌ دونَ أنْ يَكونوا قَدْ رَأَوْها فَحاكَوْها، كالابْتِسامَةِ في مَعْنى الفَرَحِ، والكشْرَةِ في مَعْنى الحُزْنِ، وتَقْطيبِ الوَجْهِ في مَعْنى الغَضَبِ، وهَزّةِ الرّأسِ في مَعْنى القَبولِ، وأنّ بَعْضَ تِلكمُ الحَرَكاتِ الجَسَديّةِ الدّالّةِ على مَعانٍ قَدْ تَتَخَلّقُ عِنْدَ المَرْءِ بالاكْتِساب،[٤] وأنّ هذه الحَرَكاتِ المُكْتَسَبَةَ تُقسَمُ إلى قِسْمَيْنِ: أوّلُهما أنْ تَكونَ حَرَكاتٍ مُكْتَسَبَةً بالمُحاكاةِ والتّقْليدِ، وثانيهما أنْ تَكونَ مُكْتَسَبَةً بالدُّرْبَةِ والمِراسِ، كالتّحايا العَسْكَريّةِ، والغَمْزِ بِطَرَفِ العَيْنِ، وإشاراتِ الصُّمِّ والبُكْمِ المُتَعَلَّمة.[٥]

أمّا الضّرْبُ الأوّلُ مِنَ الحَرَكاتِ –أعْني الحَرَكاتِ الفِطْريّةَ– فَقَدْ تَرَدّدَتْ بَيْنَ ستّةِ مَعانٍ سُمِّيَتْ بالانْفِعالاتِ الستّةِ العالَميّةِ: وأوّلُها البَهْجَةُ، وثانيها الحُزْنُ، وثالثُها الاشْمِئْزازُ، ورابِعُها الخَوْفُ، وخامِسُها الغَضَبُ، وسادِسُها الدّهْشَةُ، والحَقُّ أنّ بِمُكْنَةِ المَرْءِ –بِقَطْعِ النّظَرِ عَنْ لَوْنِه، وجِنْسِه، ومَشْرَبِه، ولِسانِه– أنْ يَقْتَنِصَ هذه المَعانيَ بالفَيْءِ إلى الإيماءاتِ والحَرَكاتِ الفِطْريّةِ

التي تَظْهَرُ في سياقِها، وَقَدْ نَهَدَ عالِمُ نَفْسٍ أمْريكيٌّ إلى الخَوْضِ في تَأْصيلِ هذه الانْفِعالاتِ السِّتّةِ طَلَبًا للتّحَقّقِ مِنْ عُمومِيّتِها وتَعارُفِ أهْلِ الخَليقَةِ البَشَرِيّةِ عَلَيْها، فَوَزَّعَ صُوَرًا كانَ قَدِ التَقَطَها مُعَبِّرَةً عَنْ تِلكُمُ المَعاني المُتَقَدِّمِ بَيانُها عَلى جَماعاتٍ مِنْ أجْناسٍ، وبُلْدانٍ، وأعْمارٍ مُتَباينَةٍ، وكانَتْ صَفْوَةَ القَوْلِ التي أفْضَتْ إلَيْها نَتائِجُ مُباحَثاتِه دالّةً على أنّ العَيِّنَةَ تَتَواضَعُ على مَعانيها تَواضُعًا فِطْرِيًّا، فَثَمّ ٩٣٪ مِنْهمْ أجْمَعوا أمْرَهُمْ على مَعْنى البَهْجَةِ، و٨٨٪ أجْمَعوا على مَعْنى الدَّهْشَةِ، و٨٣٪ أجْمَعوا على مَعْنى الاشْمِئْزازِ، و٨١٪ أجْمَعوا على مَعْنى الحُزْنِ، و٧٦٪ أجْمَعوا على الخَوْفِ، و٧٣٪ أجْمَعوا على مَعْنى الغَضَبِ.[٦]

التواصل بالوَجْه وهيئاته ودلالاته

إنّ كَلِمَةَ "الوَجْه" تَسْتَغْرِقُ جَوارِحَ أُخْرى تُنْسَبُ إليْه، وتَقَعُ في مُحيطِه، ولِذلكَ كُلِّه غَدا الوَجْهُ مَصْدَرًا أصيلاً مِنْ مَصادِرِ قِراءَةِ الضّمائِرِ المُسْتَتِرَةِ، والمَعاني الكامِنَةِ في حَواشي الطَّوايا، ودَليلاً صادِقًا على ما في النُّفوسِ، ولَعَلَّ ذلكَ هُوَ الذي أفْضى إلى تَقْريرِ ابنِ جنّي – وسَيَأتي بَيانُ ذلكَ بَعْدًا– عَنْ أحَدِ أشْياخِه بأنَّهُ لا يُحْسِنُ أنْ يُكلِّمَ إنْسانًا في الظُّلْمَةِ،[٧] والحَقُّ أنّنا كَثيرًا ما نَفيءُ إلى الوَجْهِ في التّواصُلِ، فَذلكَ يَتَجَلّى لَنا يَوْمِيًّا في البَيْتِ الأُسْرِيِّ، فالأمُّ مَعَ طِفْلِها، بَلْ مَعَ رَضيعِها تَقِفُ على دَلالاتٍ لا يُفْصِحُ عَنْها بكَلامِه، بَلْ بإيماءاتِ وَجْهِه، وفي زَحْمَةِ الشّارِعِ والسّوقِ، فَالتّاجِرُ يُكَيِّفُ كَلامَهُ مَعَ مُحيطِه ورُوّادِه مُعْتَمِدًا على إيماءاتِ وُجوهِهِمْ أحْيانًا، وكَأنَّ لِلنَّفْسِ مُعْجَمًا مَكْنونًا تُقْرَأُ مَوادُّه على صَفْحَةِ الوَجْه.[٨]

ومُسْتَصْفى القَوْلِ في ذلكَ كُلِّه أنَّ الوَجْهَ – كَما هُوَ مُقَرَّرٌ في عِلْمِ الفِراسَةِ – أكْمَلُ الأعْضاءِ لِظُهورِ الآثارِ النَّفْسِيّةِ فيه بوَجْهٍ أتَمَّ؛ لأنَّ الأحْوالَ الظّاهِرَةَ في الوَجْهِ قَوِيّةُ الدّلالَةِ على الأخْلاقِ الباطِنَةِ؛ كالخَجَلِ، والخَوْفِ، والغَضَبِ، والفَرَحِ، والكآبَةِ، فَإنَّ لِكُلٍّ واحِدٍ لَوْنًا مَخْصوصًا يَظْهَرُ في الوَجْهِ دونَ البَدَنِ،[٩] "أمّا الأعْضاءُ المَوْجودَةُ في الوَجْهِ بَعْدَ الرَّأسِ، فَالحاجِبانِ، والعَيْنانِ، والجَبْهَةُ، والأنْفُ، والشَّفَتانِ، والأسْنانُ، والذَّقَنُ، والأُذُنانِ، ثُمَّ العُنُقُ قَريبٌ مِنْ صِدْقِ الدّلالَةِ لِقُرْبِه مِنَ الوَجْه".[١٠]

وَقَدْ وَقَفَ "بوريس كيرولنيك" عِنْدَ مِثالٍ عَمَلِيٍّ شائِقٍ يَدُلُّ على فَضْلِ الوَجْهِ في تَواصُلِ الحَيَواناتِ، فَقَدْ أشارَ في كِتابِه "ذاكِرَةُ قِرْدٍ، وأقْوالُ رِجالٍ" إلى أنّ قِرْدًا آسْيويًّا مُصابًا بِشَلَلٍ وَجْهِيٍّ تَمَتْ مُتابَعَتُهُ، "وهذا المَرَضُ الذي هُوَ غالِبًا حَمَويٌّ يُسَبِّبُ شَلَّ عَضَلاتِ الوَجْهِ، وإزالَةَ بَعْضِ التَّعْبيراتِ، فَبَعْدَ بِضْعَةِ أسابيعَ انْقَطَعَ التَّواصُلُ بَيْنَهُ وبَيْنَ مُحيطِه مِنْ قُرودٍ، وَراحَ أمْثالُه يُقَلّونَ مِنْ تَفْليتِه، بَلْ يَتَجَنّبونَهُ، وَصارَ مُشاكِسًا عُدْوانِيًّا، مُنْقَطِعًا عَمَّنْ حَوْلَهُ، وانْتَهَتْ حالَتُهُ إلى التَّبَدُّلِ والفَسادِ".[١١]

التواصل بالعَيْن وهَيْئتها:

قَدْ تَغْدو العَيْنُ في سياقٍ ما لسانًا فَصيحًا مُتَكَلِّمًا يَنْطِقُ بِمَعانٍ، فَيَسْتَجيبُ مَنْ يُعاينُها، بَعْدَ اقْتِناصِ مُرادِها المُتَشَكِّلِ مِنْ هَيْئَةٍ تَشَكُّلِها، استِجابَةً عَمَليّةً، أوْ كَلاميّةً، وَلِلقُدَماءِ التفاتاتٌ مُعْجِبَةٌ إلى سُهْمَةِ العَيْنِ في التَّواصُلِ، وَالإبانَةِ، وَالبَيانِ، وَالتَّبْيينِ، وقَدِ انْبَنى عَلى اعتبارِهِمْ بِهذا التَّقْريرِ تَقْريرٌ بِأهَمِيَتِها في الإبانَةِ عَنْ حَواشي النَّفوسِ وَضَمائِرِها، وَأفْضى ذلكَ إلى قَوْلِهِم: "فَاعْتَمِدْ عَلى هذا الاعْتِبارِ في تَوَسُّمِكَ، وَاحْكُمْ بِما يَظْهَرُ مِنْهُ".[١٢] وَسَيَأْتي في مَطْلَبِ القَوْلِ عَلى الأنْظارِ المُؤَصِّلَةِ إلْماحاتٌ مُعْجِبَةٌ في دَرْسِ القُدَماءِ البَلاغِيّينَ، وَالأُصولِيّينَ، وَالمُعْجَمِيّين، وَالفراسِيّينَ، لِلعَيْنِ، وَهَيْئاتِها، وَأَلْفاظِها الدّالّةِ المُتَباينَةِ بِتَبايُنِ الحالِ، وَمِنْ ذلكَ "حَسِرَتْ عَيْنُهُ" إذا اعْتَراها كَلالٌ مِنْ طولِ النَّظَرِ إلى الشَّيْءِ، وَ"زَرَّتْ" إذا تَوَقَّدَتْ مِنَ الخَوْفِ أوْ غَيْرِه، وَقالوا مُفَصِّلينَ في الهَيْئاتِ وَالدِّلالاتِ: إذا نَظَرَ إلى الشَّيْءِ بِمَجامِعِ عَيْنِه قيلَ "رَمَقَهُ"، وَإنْ نَظَرَ إلَيْهِ مِنْ جانِبِ أذُنِه قيلَ "لَحَظَه"، وَإنْ رَماهُ بِبَصَرِه مَعَ حِدّةٍ قيلَ "حَدَجَهُ".[١٣]

وَقَدْ جاءَ في "العِقْدِ الفَريد" أنَّ "العَيْنَ بابُ القَلْبِ، فَما كانَ في القَلْبِ ظَهَرَ في العَيْنِ"،[١٤] وَقَدْ رَوى الأَصْمَعيُّ عَنْ غَيْرِه أنَّهُ قالَ: "إنّي لأَعْرِفُ في العَيْنِ إذا عَرَفَتْ، وَأعْرِفُ فيها إذا أنْكَرَتْ، وَأعْرِفُ فيها إذا لَمْ تَعْرِفْ ولَمْ تُنْكِرْ، أمّا إذا عَرَفَتْ فَتَخْواصٌ،[١٥] وَأمّا إذا أنْكَرَتْ فَتَجْحَظُ، وأمّا إذا لَمْ تَعْرِفْ ولَم تُنْكِرْ فَتَسْجو".[١٦] وَقَدْ عَقَدَ ابنُ عَبْدِ رَبِّه بابًا في "العِقْدِ" سَمّاه "الاسْتِدْلال باللَّحْظِ عَلى الضَّمير"،[١٧] وَقَدْ أوْرَدَ فيه نَماذِجَ فاقِعَةَ الدّلالَةِ مِنَ التّراثِ العَرَبِيِّ الأَدَبِيِّ عَلى أثَرِ العَيْنِ في التَّواصُلِ وَالإبانَةِ، وَكَذلكَ فَعَلَ الآبي في كِتابِه "الأُنْسُ وَالعُرْسُ"، وَقَدْ سَمّى بابَهُ ذاكَ: "دِلالَةَ عُيونِ الإخْوانِ عَلى ضَمائِرِهِمْ".[١٨] وَبِالجُمْلَةِ، فَالعُيونُ وُجوهُ القُلوبِ، وَأبْوابُها التي تَبْدو مِنْها أحْوالُ النَّفْسِ وَأسْرارُها، وَذلكَ لاتِّصالِها بِمَواضِعِ القَلْبِ، وَصَفائِها، وَرِقَّتِها، فَاحْكُمْ بِها لِتَحْقيقِ النَّظَرِ وَصِحَّتِه..."،[١٩] وَقَدْ وَرَدَ لِلعَيْنِ ذِكْرٌ كَثيرٌ في كَلامِ الشُّعَراءِ، وَخاصَّةً في مَقاماتِ العِشْقِ وَالعُشّاقِ، وَحَضَراتِ الاسْتِخْفاءِ وَالرَّمْزِ، وَلا بَأسَ بِإيرادِ نَموذَجَيْنِ دالَّيْنِ:

أوَّلُهُما لِلشّاعِرِ البَصيرِ بَشّارٍ، فَقَدْ تَبَصَّرَ في هذِهِ اللُّغَةِ الصّامِتَةِ، فَوَصَفَ وَأجادَ:

وَمُنْتَظِرٍ رَجْعَ السَّلامِ بِطَرْفِه ... إذا ما انْثَنى يَحْكي لَنا الغُصْنَ اللَّدْنا

إذا جَعَلَ اللَّحْظَ الخَفِيَّ كَلامَهُ ... جَعَلْتُ لَهُ عَيْني لِتَفْهَمَهُ أُذْنا

فَلَسْنا عَلى حَمْلِ الرَّسائِلِ بَيْنَنا ... نُريدُ سِوانا مُفْهِمًا حَيْثُما كُنّا

كَفَتْنا بَلاغاتُ العُيونِ حَديثَنا ... فَقُمْنَ بِحاجاتِ النُّفوسِ لَنا عَنّا[٢٠]

وَثانيهِما لِصَريعِ الغَواني الذي أشارَ إلى تَغْييبِ الكَلامِ في سِياقِ العِشْقِ، وَاسْتِرْفادِ سَفيرِهِ العَيْنِ فَقالَ:

ذَهَبْتُ وَلَمْ أُحَدِّدْ بِعَيْنِيَ نَظْرَةً ... وَأَيْقَنْتُ أَنَّ العَيْنَ هاتِكَةٌ سِتْري

جَعَلْنَا عَلامَاتِ المَوَدَّةِ بَيْنَنَا مَصايدَ لَحْظٍ هُنَّ أَخْفى منَ السِّحْرِ
فَأَعْرِفُ منْها الوَصْلَ في لينِ طَرْفِها وَأَعْرِفُ منْها الهَجْرَ بِالنَّظَرِ الشَّزْرِ[٢١]

التواصل بهَيْئَة المشْيَة:

وَقَدْ أتى الثَّعالبيُّ عَلى هذه الهيئة، وَأَطْنبَ في استشْرافها، وتَعْيين ألْفاظها، وَعَرْض طائفة ممّا وَسَمَه بـــ"تَفْصيل ضُروب مَشْي الإنْسان وَعَدْوه"،[٢٢] وَلَيسَ خافيًا أنَّ هَيْئَةَ المشية قَدْ تَشي بجنْس صاحبها، أوْ عُمُره، أوْ حاله النَّفْسيّة، أو الصّحّيّة، أوْ الاجتماعيّة، ولذلكَ كُلّه كانَ للمشيَة هَيئاتٌ حَمّالاتٌ لمَعان مُتباينة تَتَباينُ بتباين العُمُر، فَللصّبيِّ مشيةٌ لَيستْ كَمشية الشّابِّ، وَلَيفُ الشَّيخ لَيسَ كَخَطَران الشّابِّ، وَتَتباينُ بتباين الحال النّفسيّة، كَمشية الخائف الوَجل، أو المُهْطع المُقْنع رَأسَه، أو النّاكص عَلى عَقبَيه، وَتَتباينُ بتَباين الحال الصّحّيّة، وَالاجتماعيّة، كَمشية المَريض أو المُثْقَل، ولكلِّ هَيْئَة من تلكَ الهَيئات كَلمَةٌ مَخْصوصَةٌ في العَربيّة تَكادُ تكونُ صورةً لَها. لنَرْجعِ النَّظرَ في عبارة الثَّعالبيِّ وَفَصله المُتَقدّم بَيانُهُ آنفًا، فَفيه مُسْتَغنًى وَمُسْتَأنَفٌ لما أنا خائضٌ فيه:

الدَرَجانُ مشْيَةُ الصَّبيِّ الصَّغير، والحَبْوُ مَشْيُ الرَّضيع عَلى استّه، والحَجَلانُ والرَّدَيانُ أنْ يَرْفَعَ الغُلامُ رجْلاً ويمْشيَ عَلى أُخْرى، والخَطَرانُ مشْيَةُ الشابِّ باهْتزاز وَنَشاط، والدَّليفُ مشْيَةُ الشَّيْخ رُوَيدًا وَمُقاربَتُهُ الخطْوَ، والهَدَجَانُ مشْيَةُ المُثْقَل، والرَّسَفانُ مشْيَةُ المُقَيَّد، والدَّأَلانُ مشْيَةُ النَّشيط، وبالذّال مُعْجَمَةً مشْيَةٌ خَفيفَةٌ، والوكَبانُ مشْيَةٌ في دَرَجان، وَمنْهُ اشْتُقّ المَوْكبُ، والاخْتيالُ والتَّبَخْتُرُ والتَّبَيْهُسُ مشْيَةُ الرَّجُل المُتَكبِّر، والمَرْأَة المُعْجَبَة بجَمالها وَكَمالها، والخَيْزَلى والخَيْزَرى مشْيَةٌ فيها تَبَخْتُرٌ، والخَزَلُ مشيَةُ المُنْخَزل في مَشْيه كَأَنَّ الشَّوْكَ شَاكَ قَدَمَهُ، والمُطَيْطاءُ مشْيَةُ المُتَبَخْتر وَمَدّ يَده، وَمنْهُ قَوْلُهُ –تَعالَى–: "ثُمَّ ذَهَبَ إلى أهْله يَتَمَطّى"،[٢٣] والحَيَكانُ مشْيَة يُحَرِّكُ فيها المَاشي أَلْيَتَيْه ومَنْكبَيْه، والقَهْقَرى مشْيَةُ الرَّاجع إلى خَلْفُ، والعَشَزانُ مشْيَةُ المَقْطُوع الرِّجْل، القَزَلُ مَشْيُ الأعْرَج، والتَّخَلُّج مشْيَةُ المَجْنون في تَمايُله يَمْنَةً وَيسْرَةً، والإهْطاعُ مشْيَةُ المُسْرع الخَائف، وَمنْهُ قَوْلُهُ تَعالى: "مُهْطعينَ مُقْنعي رُؤوسهم".[٢٤]

ثُمّ يَعقدُ فَصلاً قائمًا برأسه في هَيْئَة من المَشي خاصّةً بالنّساء، وَقَدْ عَرَضَ فيه أَلْفاظَ صُور منْ مشْياتهنّ، وَمنْ ذلكَ: تَهالَكَت المَرْأةُ إذا تَفَتَّلَتْ في مشْيَتها، وتَأَوَّدَتْ إذا اخْتالَتْ في تَثَنٍّ وَتَكَسُّر، وبَدَحَتْ وَتَبَدَّحَتْ إذا أَحْسَنَتْ مشْيَتَها، وكَتَفَتْ إذا حَرَّكَتْ كَتفَيْها، وتَهَزَّعَتْ إذا اضْطَرَبَتْ في مشْيَتها، وقَرْصَعَتْ قَرْصَعَةً وَهي مشْيَةٌ قَبيحَةٌ.[٢٥]

مَلامحُ من التّواصل غير اللفظيِّ عند الجاحظ:

يَعْقدُ الجاحظُ بابًا في كتابه مَوْسومًا بـــ"البَيان"، مُسْتَشْرِفًا وُجوهَهُ، مُعَرِّجًا على دلالَته وفُروعه، وَالنّاظرُ فيه يَجدُ مَفْهومَ البَيانِ عِنْدَ الجاحظ فَضْفاضًا يَسْتَغْرِقُ اللّفْظيَّ وَغَيْرَ اللّفْظيِّ؛ ذلكَ أنّ كُلَّ ما تَوَسّلَ به المَرْءُ للإبانَة وَالتّواصُلِ يَدورُ في فَلَك "البَيان" عِنْدَهُ، وَعلى هذا، فَاللّفْظُ، إنْ كانَ مُؤدّيًا إلى مَعْنًى، ضَرْبٌ منَ البَيان، ولُغَةُ الجَسَد ضَرْبٌ آخَرُ منْهُ، وَالإشارَةُ بالثّوْب كَذلكَ أَمْرُها، وَمُسْتَصْفى القَوْلِ عِنْدَه أنّهُ اسْمٌ جامعٌ لكلِّ شَيءٍ كَشَفَ لَكَ قِناعَ المَعْنى، وَهَتَكَ الحجابَ دونَ الضّمير، "حَتّى يُفْضيَ السّامعُ إلى حَقيقَته، وَيَهْجمَ على مَحْصوله كائنًا ما كانَ ذلكَ البَيانُ، وَمنْ أيِّ جنْسٍ كانَ الدّليلُ، لأنَّ مَدارَ الأَمْر وَالغايَةَ التي يَجْري إلَيْها القائلُ وَالسّامعُ إنّما هُوَ الفَهْمُ وَالإفْهامُ، فَبأيِّ شَيْءٍ بَلَغْتَ الإفْهامَ، وَأَوْضَحْتَ عَنِ المَعْنى، فَذلكَ هُوَ البَيانُ في ذلكَ المَوْضع".[٢٦]

ثُمّ يُحْصي الجاحظُ دلالاتِ البَيانِ عَدَدًا، فَيَجِدُها خَمْسًا لا تَزيدُ وَلا تَنْقُصُ: أوّلُها اللّفظُ، وَثانيها الإشارَةُ، وَثالثُها العَقدُ، وَرابعُها الخَطُّ، وَخامسُها الحالُ التي تُسَمّى نصْبَةً.[٢٧] أمّا اللّفْظُ فَذائعٌ مَعْروفٌ عمادُهُ الصّوْتُ، وَكَذلكَ الخَطُّ عمادُه القَلَمُ، وَأمّا العَقْدُ فَهُوَ الحسابُ، وَأمّا النِّصْبَةُ فهيَ الحالُ النّاطقَةُ بغَيْرِ اللّفْظ، وَالمُشيرَةُ بغَيرِ اليَد، كَالذي يَظْهَرُ في خَلْقِ السّموات وَالأَرْض، وَفي كُلِّ صامت وَناطق، وَجامد وَنام.[٢٨] أمّا الإشارَةُ عِنْدَه فَهيَ بابُ القَوْلِ على لُغَة الجَسَد عِنْدَنا، وَالحَقُّ أنّ مَفْهومَ الإشارَةِ عِنْدَه قَدْ يَتَعيّنُ بغَيرِ سَبيلٍ، لأنَّ آلاتِ الإشارَةِ كَثيرَةٌ كَثيرَةٌ، فَمنْ ذلكَ الإشارَةُ باليَد، وَالرّأس، وَالعَيْن، وَالحاجب....[٢٩]

جَدَلٌ بَيْنَ الإشارَةِ وَالعبارَة:

لَعَلّهُ يَحْسُنُ إقامَةُ بَوْنٍ بَيْنَ ضَرْبَيْنِ منَ الإشارَةِ في بَيانِ الجاحظ، فَقَدْ تَكونُ إشارَةً عُضْويّةً جَسَديّةً مُباشرَةً، وَمنْ ذلكَ ما تَقَدّمَ منْ إشارَةِ اليَدِ وَالرّأس و... وَقَدْ تَكونُ إشارَةً بشَيءٍ آخَرَ سَيَأتي عَلَيْها حَديثٌ بَعْدًا، كَالعَصا، وَالثّوْب، وَالسّيْف،[٣٠] وَالحَقُّ أنّ الإشارَةَ وَالعبارَةَ عِنْدَ الجاحظ مُتَلازمَتانِ مُتَرافدَتانِ في الإبانَة وَالبَيان، وَقَدْ أَلْمَحَ الجاحظُ إلى هذا جانحًا إلى أنَّ حُسْنَ الإشارَةِ باليَدِ وَالرّأس هُوَ "منْ تَمامِ حُسْنِ البَيانِ باللّسانِ مَعَ الذي يَكونُ مَعَ الإشارَةِ منَ الدَّلِّ، وَالشّكلِ، وَالتّفَتّلِ، وَالتّثَنّي، وَاسْتدعاءِ الشّهْوَة، وَغَيْرِ ذلكَ منَ الأُمور".[٣١] ثُمّ يُقَرِّرُ الجاحظُ تَلازُمَ الإشارَةِ وَالعبارَةِ وَاقْترانَهُما مَعًا، فَأَنْطَقُ النّاسِ لا يَسْتَغْني بمَنْطقه عَنِ الإشارَة، وَقَدْ ضَرَبَ مثالَيْنِ على ذلكَ: أوّلُهُما: جَعْفَرُ بْنُ يَحْيى البَرْمَكيُّ الذي كانَ منْ أَنْطَقِ النّاسِ، فَقَدْ جَمَعَ الهَدوءَ، وَالتّمَهّلَ، وَالجَزالَةَ، وَالإفْهامَ المُغْنيَ عَنِ الإعادَة، وَلَوْ كانَ في الأَرْضِ ناطقٌ يَسْتَغْني بمَنْطقه عَنِ الإشارَةِ لاسْتَغْنى جَعْفَرٌ عَنْها كَما اسْتَغْنى عَنِ الإعادَة.[٣٢]

وفي مقامٍ آخرَ منَ "البيان" قيلَ عَنْهُ: "وكانَ لَفْظُهُ في وَزْنِ إشارَتِه".[٣٣] وثانيهما أبو شَمِر الذي ضَرَبَ صَفْحًا عَنْها حتّى حين، فَقَدْ كانَ إذا تكلّمَ لَمْ يُحرِّكْ يَدَيْه ولا مَنكبَيْه، ولَمْ يُقلّبْ عَيْنَيْه، ولَمْ يُحرِّكْ رأسَهُ، وقَدْ عيبَ عَلَيْه ذلكَ، "حتّى كأنّ كَلامَهُ إنّما يَخْرُجُ منْ صَدْعٍ صَخْرَة"،[٣٤] ومَذهبُهُ أنّ المَنْطِقَ لَيْسَ منْ حقِّه أنْ يُستَعانَ عَلَيْه بغَيْرِه، حتّى كلّمَهُ أحَدُهُم، فاضطرّهُ بالحُجّة، فَغَدا ممّنْ يَسْتَرْفِدُها، ويَستَعينُ بها عَلى البَيانِ والإفْهامِ، فَصارَ يُحرِّكُ يَدَيْه، ويَحُلُّ حَبْوَتَهُ.[٣٥]

الإشارَةُ والرّتْبَةُ:

وكأنّا بالجاحظ في دَرْسِه "البَيانَ" عامّةً، و"الإشارَةَ" خاصّةً، يومئُ إلى رُتَبِ الإشارَةِ واللّفْظِ، فَتارَةً يَكونُ السّبْقُ في الرّتْبَةِ للّفْظِ، وتارَةً يَقَعانِ مَوْقِعًا واحدًا منَ الرّتْبَةِ؛ إذْ إنّهُما "شَريكان، ونِعْمَ العَوْنُ هيَ لَهُ، ونِعْمَ التَّرْجُمانُ هيَ عَنْه"،[٣٦] وتارَةً تَكونُ رُتبَةُ الإشارَةِ سَبّاقَةً لِرُتْبَةِ اللّفْظِ؛ إذْ بها يَتَخلّقُ المَعْنى، وتَتَعيّنُ المَقاصِدُ في سِياقِها، فَمُبَلّغُ الإشارَةِ أبْعَدُ منْ مُبَلّغِ الصّوْتِ، وهذا "بابٌ تَتَقدّمُ فيهِ الإشارَةُ الصّوْتَ".[٣٧]

الإشارَةُ وخاصُّ الخاصِّ:

وهذا منَ المَواضِعِ التي تَغْدو فيها رُتْبَةُ الإشارَةِ أسْبَقَ منْ رُتْبَةِ اللّفْظِ عنْدَ الجاحظ، والحَقُّ أنّ ذلكَ كَثيرٌ في أيّامنا هذه، فَقَدْ تَتَوارى اللّغَةُ الصّائتَةُ للتّعْمِيَة، والتّغْطِيَة، والإسْرارِ لحاجاتٍ في النّفْسِ شَتّى، وتَتَجلّى اللّغَةُ الصّامتَةُ الدّالّةُ، فَتَكونُ ثَمّ إيحاءاتٌ وحَركاتٌ منَ الحاجِبِ، والعَيْنِ، والكَفِّ... وكُلُّ هذا يُسْبِغُ عَلَيْهِ الجاحظُ وَسْمَ "خاصِّ الخاصِّ"، وهُوَ، منْ وُجْهةٍ أُخْرى، لا يَنْعَقِدُ ولا يَقومُ إلاّ بها، "فَفي الإشارَةِ بالطَّرْف، والحاجِب، وغَيْرِ ذلكَ منَ الجَوارِحِ مَرْفِقٌ كَبيرٌ، ومَعونَةٌ حاضِرَةٌ في أُمورٍ يَسْتُرُها بَعْضُ النّاسِ منْ بَعْضٍ، ويُخْفونَها منَ الجَليسِ وغَيْرِ الجَليس، ولَوْلا الإشارَةُ لَمْ يَتَفاهَمِ النّاسُ مَعْنى خاصِّ الخاصِّ، ولَجَهِلوا هذا البابَ البَتَّةَ".[٣٨]

لنَرْجِعِ النّظَرَ في بَعْضِ أمْثِلَةِ الجاحظ عَلى "خاصِّ الخاصِّ":

وَلِلْقَلْبِ عَلَى القَلْبِ ... دَليلٌ حينَ يَلْقاهُ
وَفي النّاسِ منَ النّاسِ ... مَقاييسُ وَأَشْباهُ
وَفي العَيْنِ غِنًى لِلْمَرْ ... ءِ أَنْ تَنْطِقَ أَفْواهُ[٣٩]

وقالَ آخَرُ:

العَيْنُ تُبْدي الذي في نَفْسِ صاحِبِها ... منَ المَحَبّةِ أَوْ وُدٍّ إذا كانا
وَالعَيْنُ تَنْطِقُ وَالأَفْواهُ صامِتَةٌ ... حَتّى تَرى مِنْ ضَميرِ القَلْبِ تِبْيانا[٤٠]

وَالظّاهِرُ أَنَّ جُلَّ ما ذَكَرَهُ الجاحظُ في مَعْرِضِ حَديثِه عَنِ الإشارَةِ وَخاصِّ الخاصِّ مضْمارُهُ العَيْنُ الجارِحَةُ، ولَعَلّ في ذلكَ دلالَةً على فَضْلِ العَيْنِ في التّواصُلِ وَالإبانَةِ عَنْ حَواشي النّفوس،[41] قَدْ فَسّرَ بَعْضُهمْ هذا بأنَّ العَيْنَيْنِ قارّتانِ في مَرْكزٍ محْوَريٍّ منَ الجَسَدِ، ثُمّ إنّ إنْسانَ العَيْنِ يَنْقَبِضُ ويَنْبَسِطُ وَفْقًا لتَبايُنِ مَوْقفِ المَرْءِ وَحالِه، فَإذا ما غَضِبَ فَإنّ إنسانَ عَينِه سيَنقَبِضُ، وَالأَمْرُ بالضّدِّ إذا تَبايَنَت الحالُ، فَقَدْ يَتّسِعُ ليَصِلَ إلى أَرْبَعَةِ أَضْعافِ حَجْمِه الأَصْلِيِّ، وَقَدْ تَبيّنَ منَ اخْتِباراتٍ عَمَليّةٍ مَيْدانُها لاعبو الوَرَقِ المُحْتَرِفون أنّهُمْ لَمْ يَكُنْ لَهُمْ حَظٌّ بالظّفَرِ إلاّ قَليلاً على خُصومِهِمُ الذين كانوا يَسْتُرونَ عُيونَهُم بالنّظّاراتِ السّود؛ ذلكَ أنّها منَ الحَواجِبِ لإشاراتِ العَيْنِ عامّةً، وَإنْسانِها خاصّةً، فَلَمْ يَكُنْ بمَقْدورِهِمْ أَنْ يَلْتَمِسوا منْ عُيونِ خُصومِهِمْ إلْماحَةً، أَوْ إشارَةً، أَوْ وِشايَةً، تُعينُهُمْ على تَقْديرِ مَسارِ اللّعِبِ.[42]

مُتَفَرّقاتٌ مُجْتَمِعاتٌ عِنْدَ الجاحظِ:

إفْشاءُ السّلامِ بالعَيْنِ:

وَقَدْ يَحْدُثُ أَحْيانًا، وَهذا مَلْحَظٌ نُعاينُهُ كَثيرًا، أَنْ يَكونَ إفْشاءُ السّلامِ بلُغَةِ الجَسَدِ كَما هيَ الحالُ في لُغَةِ اللّسانِ، فَمِنْ ذلكَ أَداءُ السّلامِ باليَدِ المُلَوّحَةِ، أَوْ بالعَيْنِ المُسَلِّمَةِ المُنْتَسِبَةِ، أوْ بهِزّةِ الرّأسِ إلى الأسْفَلِ مَعَ التّطامُنِ قَليلاً، ولَعَلّ لهذا المَخوضِ فيه لُحْمَةً بخاصِّ الخاصِّ عِنْدَ الجاحظِ، فَقَدْ ساقَ مثالاً مُبينًا عَنْ ذلكَ بالعَيْنِ المُسَلِّمَةِ في مَقامِ لقاءِ العاشقَيْنِ في حَضْرَةِ الأَهْلِ، ولَيْسَ يَخْفى أنّ مَقاماتِ الحَرَجِ الاجْتِماعيِّ تُؤْذِنُ بأنْ تَكونَ رُتْبَةُ لُغةِ الجَسَدِ "الإشارة" مُتَقدّمَةً وُجوبًا على رُتْبَةِ اللّفْظِ في مِثْلِ تلكُمُ المَقاماتِ، وَيُمَثِّلُ الجاحظُ على ذلكَ بقَوْلِ الشّاعِرِ:

أَشارَتْ بطَرْفِ العَيْنِ خيفَةَ أَهْلِها إشارَةَ مَذْعورٍ وَلَمْ تَتَكَلّمِ

فَأَيْقَنْتُ أَنّ الطَّرْفَ قَدْ قالَ مَرْحَبًا وَأَهْلاً وَسَهْلاً بالحَبيبِ المُتَيَّمِ[43]

بَسْطُ الوَجْهِ رِسالَةُ بِشْرٍ:

وَلِهذه الإيماءَةِ يَدٌ في تَواصُلِ الضّيْفِ مَعَ ضَيْفِه، فَإذا ما تَبَدّتْ علائمُ التّلَقّي وَالتّأنيسِ على وَجْهِ مَنْ يَتَلَقّفُ ضَيْفَهُ فَإنّ ذلكَ سيَكونُ بمَنْزِلَةِ ما يَنْضافُ إلى أَلْفاظِ التّرْحيبِ وَالإحْسانِ، وَقَدْ يَكونُ الأَمْرُ بالضّدِّ، فَيَعْرِفُ كُلٌّ مِنّا أنّ ذاكَ راغِبٌ عَنِ اسْتِضافَتِه وَإنْ أَظْهَرَ بلِسانِه ما هُوَ مُتَجافٍ عَمّا وَرَدَ عَلَيْنا منْ وَجْهِه وَحَرَكاتِ جَسَدِه، وَقَدِ التَفَتَ الجاحظُ إلى هذا، "لأنَّ العَرَبَ تَجْعَلُ الحَديثَ، وَالبَسْطَ، وَالتّأنيسَ، وَالتّلَقّيَ بالبِشْرِ، منْ حُقوقِ القِرى، وَمِنْ تَمامِ الإكْرامِ"،[44] وَقَديمًا قالَتِ العَرَبُ:

أُضاحِكُ ضَيْفي قَبْلَ إنْزالِ رحْلِـــه وَيَخصبُ عِنْدي وَالمَحَـــلُّ جَـــديبُ

وَما الخِصْبُ لِلأَضْيافِ أَنْ يكْثُرَ القِرى وَلكِنّــما وَجْهُ الكَرِيمِ خَــصيبُ[٤٥]

اليَدُ وَإِشارَةُ التّعْيين:

وَلِليَدِ فَضْلٌ في تَعْيينِ المَقْصودِ تَعْيينًا يُغْني عَنْ أَلْفاظٍ مُتَكاثِرَةٍ؛ كَالمَكانِ، أَوِ الشَّيءِ، أَوِ الجِهَةِ، وَمِنْ ذلكَ ما وَرَدَ في خُطْبَةِ لِمُصْعَبِ بْنِ الزُّبَيْرِ لَمّا قَدِمَ العِراقَ، فَقَدْ رُوِيَ أَنّه اسْتَفْتَحَ خُطْبَتَهُ بِثَلاثِ آياتٍ مِنَ التَّنْزيلِ العَزيزِ، قاصِدًا مِنْ كُلِّ آيَةٍ أَنْ يَصِفَ بِها بَلَدًا وَأَهْلَه، مُتَجافِيًا عَنْ ذِكْرِ البَلَدِ صَراحَةً، مُعَوِّلاً عَلى إِشارَةِ اليَدِ في تَعْيينِ المَكانِ الذي يَنْبَني عَلَيْهِ تَعْيينُ المَعْنى، قائِلاً: "بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحيمِ "طسم، تِلكَ آياتُ الكِتابِ المُبينِ،...، إِنّ فِرْعَونَ عَلا في الأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَها شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طائِفَةً مِنْهم يُذَبِّحُ أَبْناءَهُم وَيَسْتَحْيي نِساءَهُم إِنّهُ كانَ مِنَ المُفْسِدينَ"،[٤٦] وَأَشارَ بِيَدِه نَحْوَ الشّامِ، "وَنُريدُ أَنْ نَمُنَّ عَلى الذينَ اسْتُضْعِفوا في الأَرْضِ وَنَجْعَلَهُم أَئِمّةً وَنَجْعَلَهُم الوارِثينَ"،[٤٧] وَأَشارَ بِيَدِه نَحوَ الحِجازِ، "وَنُمَكِّنَ لَهُم في الأَرْضِ وَنُري فِرعَونَ وَهامانَ وَجُنودَهما مِنْهُم ما كانوا يَحْذَرونَ"،[٤٨] وَأَشارَ بِيَدِه إِلى العِراقِ.[٤٩]

جِلْسَةُ المُزْدَري المُتَراخي:

وَالجِلْسَةُ لَها هَيْئاتٌ وَدَلالاتٌ، فَقَدْ تَرِدُ مِنْها دَلالَةً عَلى أَنّها جِلْسَةُ المُتَراخي، أَوْ أَنّها جِلْسَةُ المَريضِ المُثْقَلِ، وَقَدْ تَكونُ جِلْسَةَ القَلِقِ المُسْتَوْفِزِ، أَوِ المُزْدَري مَنْ يَقِفُ وُجاهَهُ، وَقَدْ وَرَدَ في "البَيانِ" وَصْفُ جِلْسَةِ لِمُعاوِيَةَ ذاتِ دَلالَةِ ازْدِراءٍ لِمَنْ يُحاوِرُهُ، وَالظّاهِرُ أَنّها مُؤْتَلِفَةٌ مِنْ غَيْرِ جارِحَةٍ وَشَكْلٍ، فَفيها تَتَضافَرُ العَيْنُ، وَالرِّجلُ، وَهَيئَةُ الاتِّكاءِ، لِتَأْدِيَةِ مَعْنى الازْدِراءِ وَالتَّنَقُّصِ، وَقَدْ رَواها الجاحِظُ قائِلاً: "قالَ عَمرُو بنُ العاصِ: ما رَأَيْتُ مُعاوِيَةَ قَطُّ مُتّكِئاً عَلى يَسارِه، واضِعًا إِحْدى رِجْلَيْهِ عَلى الأُخْرى، كاسِرًا إِحْدى عَيْنَيْهِ، يَقولُ لِلذي يُكَلِّمُهُ: يا هَناه، إِلاّ رَحِمْتَ الذي يُكَلِّمُهُ".[٥٠]

نَظْرَةُ العَداوَةِ:

وَقَدْ تَقَدَّمَ أَنَّ لِلنَّظَرِ دَلالاتٍ مُتَباينَةً بِتَبايُنِ الهَيْئَةِ، فَثَمَّ عَيْنٌ عاشِقَةٌ، وَأُخْرى كارِهَةٌ، وَثالِثَةٌ خائِفَةٌ، وَرابِعَةٌ طالِبَةٌ مُلْتَمِسَةٌ، وَغَيْرُ ذلكَ مِمّا وَرَدَ قَبْلاً، وَسَيَأْتي بَعْدًا، وَقَدْ تَمَثَّلَ الجاحِظُ هذه الهَيئَةَ مِنَ النَّظَرِ مَرَّتَيْنِ في مَضْمارَيْنِ: أَوَّلُهُما التَّنْزيلُ العَزيزُ في قَوْلِ الحَقِّ –تَقَدَّسَ اسْمُهُ–: "وَإِنْ يَكادُ الذينَ كَفَروا لَيُزْلِقونَكَ بِأَبْصارِهِمْ"،[٥١] وَثانيهما الشِّعْرُ العَرَبِيُّ، "وَقَدْ قالَ الشّاعِرُ في نَظَرِ الأَعْداءِ بَعْضِهِمْ إِلى بَعْضٍ:

يَتَقارَضونَ إِذا الْتَقَوْا في مَوْقِفٍ نَظَرًا يُزيلُ مَواطِئَ الأَقْدامِ"[٥٢]

مَلامحُ من التّواصلِ غيرِ اللفظيِّ عند ابن جنّي:

جاء في "الخصائص": "أَفَلا تَرى إلى اعْتِبارِه بِمُشاهَدَةِ الوُجوه، وَجَعْلِها دَليلاً عَلى ما في النُّفوس، وَعَلى ذلكَ قالوا: رُبَّ إشارَةٍ أَبْلَغُ مِنْ عِبارَةٍ، وَقالَ لي بَعْضُ مَشايخِنا: أَنا لا أُحْسِنُ أَنْ أُكَلِّمَ إنْسانًا في الظُّلْمَةِ". (ابن جني، الخصائص، ٢٤٨/١).

لُغَةُ الجَسَدِ وَالاعْتِياضُ:

يُعَرِّجُ ابنُ جنّي عَلى ظاهِرَةِ الحَذْفِ مِنَ السِّياقِ البِنْيَويِّ قائلاً بِصِحَّتِها، مُقَرِّرًا أَنَّ الحَذْفَ قَدْ يَكونُ مِنْ نَصيبِ الجُمْلَةِ، وَالمُفْرَدِ، وَالحَرْفِ، وَالحَرَكَةِ، وَلكنّهُ لا يُلْقي حُكمَهُ هذا عَلى عَواهِنِه غَيرَ مُقَيَّدٍ وَلا مُخَصَّصٍ؛ إذْ لَيْسَ ثَمَّ بُدٌّ مِنْ دَليلٍ يُعتاضُ بِه عَنِ المَحْذوفِ، وَإلاّ تَخَلَّقَ التَّفاصُلُ، وَامّحى التّواصُلُ، "وَكانَ فيه ضَرْبٌ مِنْ تَكليفِ عِلمِ الغَيبِ في مَعرفَتِه".[٥٣] وَلِمَعرفةِ المَحْذوفِ قَرائنُ وَدَلائلُ هاديَةٌ يُلْمحُ إلَيْها في بابِه ذاكَ، وَمِنْها سياقُ الحالِ وَما يَكتَنِفُ الحَدَثَ الكَلاميَّ مِنْ أَنْظارٍ خارِجيّةٍ وَأَحْوالٍ. وَمِنْها كَذلكَ لُغَةُ الجَسَدِ، وَمِثالُهُ الذّائِعُ المَشْهورُ في ذلكَ حَذْفُ الصِّفَةِ، وَقِيامُ قَرائنَ مُتَضافِرةٍ مَقامَها لِلاعْتِياضِ وَالإبانَةِ، كَالتَّنْغيمِ وَالحَرَكَةِ الجَسَديّةِ التي لَها دِلالَةٌ تُوافِقُ دِلالَةَ الصِّفَةِ المَحْذوفَةِ، وَمِنْ ذلكَ قَوْلُهُ: "سَأَلْناه فَوَجَدْناه إنْسانًا"! فَهذه العِبارَةُ، وَهِيَ مُنْسَلِخَةٌ مِنْ سِياقِها، قَدْ تَغْدو مِنَ المُشْكِلِ المُتَأَبّي عَنِ الدّلالَةِ، وَلكنّها، عِنْدَ اسْتِشْرافِ سِياقِها الحَيِّ بِما يَشْتَمِلُ عَلَيْه مِنْ حَرَكاتِ الجَوارِحِ، وَهَيئَةِ التَّنْغيمِ، وَدَرَجَةِ الصَّوْتِ، تَغْدو جَلِيَّةً مُحْكَمَةَ الدّلالَةِ، فَكلُّ ما تَقَدَّمَ يَفعَلُ في تَعْيينِ مَعْنى الصِّفَةِ المَحْذوفَةِ، وَلِذا قَدْ يَكونُ المَحْذوفُ: إنْسانًا كَريمًا مِفْضالاً، فَالحَرَكَةُ الجَسَديّةُ، وَلْتَكنْ حَرَكَةَ الكَفِّ مَعَ الذِّراعِ، أَوْ تَعابيرَ الوَجْهِ وَالجَبينِ، سَتَشي بِالمَعْنى المُتَعيّنِ، وَسَتَقومُ مَقامَ الصِّفَةِ المَحْذوفَةِ.

وَقَدْ يَكونُ المَحْذوفُ بِالضِّدِّ، فَتَغْدو الحَرَكاتُ الجَسَديّةُ دالّةً عَلى صِفةٍ أُخْرى غَيْرِ المُتَقَدِّمةِ، كَتَقْطيبِ الوَجْهِ، وَالامْتِعاضِ، وَإنْغاضِ الرَّأسِ، "وَكَذلكَ إذا ذَمَمْتَه وَوَصَفْتَه بِالضّيقِ، قُلْتَ: سَأَلْناهُ وَكانَ إنْسانًا! وَتُزَوِّي وَجْهَكَ، وَتُقَطِّبُهُ، فَيُغْني ذلكَ عَنْ قَولِكَ: إنْسانًا لَئيمًا، أَوْ لَحِزًا، أَوْ مُبَخِّلاً، أَوْ نَحوَ ذلكَ".[٥٤]

وَمِنَ الأَمْثِلَةِ التي تَسيرُ بِرَكْبِ ما تَقَدَّمَ قَوْلُهُ: "سيرَ عَلَيْه لَيلٌ"، وَأَيُّ لَيلٍ هو؟ كَلامٌ مُجْتَزَأٌ لا نَنْدى مِنْه بِطائِلٍ وَهُوَ عَلى هذه الهَيئَةِ، فَقَدْ حُذِفَ رُكنٌ رَئيسٌ مِنْ أَرْكانِه، وَلِذلكَ كانَ لا بُدَّ مِنْ اعْتِياضٍ يَسُدّ هذا الفَراغَ الوَظيفيَّ البِنْيَويَّ، فَتَتَضافَرُ اللُّغَةُ الصّامِتَةُ مَعَ الصّائِتَةِ لِلإبانَةِ وَالدّلالَةِ عَلى المَحْذوفِ، وَالحَقّ أَنَّ التَّنْغيمَ وَحْدَه في مِثْلِ هذا لا يُغْني عَنْ أداءِ المَعْنى، وَلكنّهُ يَتَضافَرُ مَعَ حَرَكاتٍ جَسَديّةٍ مُتَعَدِّدةٍ قَدْ تَقومُ مَقامَ الصِّفَةِ المَحْذوفةِ، فَقَدْ يَكونُ اللَّيلُ قَصيرًا يَسيرًا فَيَأْتي بِحَرَكاتٍ لَها دِلالَةٌ كَدِلالَةِ هذه الصِّفَةِ المَحْذوفَةِ، وَقَدْ يَكونُ طَويلاً كَلَيْلِ امْرِئِ القَيْسِ، فَيَأْتي

بأُخْرى حَمّالات لدلالة مُطابقة لدلالة المَحْذوف الكَلاميِّ؛ "وَذلكَ أنّكَ تُحسُّ في كَلامِ القائلِ لذلكَ، منَ التّطْويحِ، وَالتّطْريحِ، وَالتّفْخيمِ، ما يَقومُ مَقامَ قَوْلِه: طَويلٌ أوْ نَحو ذلكَ".[٥٥]

لُغَةُ الجَسَدِ وَإيماءَةُ العَيْنِ:

وَقَفَ ابنُ جنّي عِنْدَ بابِ القَوْلِ عَلى الفَصْلِ بَيْنَ "القَوْلِ وَالكَلامِ" مُعرِّجًا عَلى تَقاليبِ كُلِّ واحدٍ، جانحًا إلى أنّهُما يَتَعاوَرانِ، فَيوقَعُ كُلّ واحدٍ منَ الكَلامِ وَالقَوْلِ مَوقعَ صاحبِه([٥٦])، وَفي ثَنْيِ عَرْضِه لهذا المَلْحَظِ التَفتَ إلى أنّ اللّغَةَ الصّامتةَ قَدْ تُؤدّي مَعانيَ كَما اللّغَةَ الصّائتةَ مُسْتَشْهِدًا بقَوْلِ الشّاعِرِ:

وَقالَتْ لَهُ العَيْنانِ: سَمْعًا وَطاعَةً وَأَبْدَتْ كَمِثْلِ الدُّرِّ لَمّا يُثَقَّبِ

وَقَدْ تَلمّسَ ابْنُ جنّي دلالةَ "قَوْلِ العَينَيْنِ" مُشيرًا إلى التّجَوّزِ الذي يَكْتَنفُ هذا التّركيبَ؛ إذْ لا قَوْلَ لَهُما عَلى الحَقيقَةِ، وَلكنَّ لُغَةَ الجَسَدِ عامّةً، وَهَيْئَةَ العَيْنَينِ في هذا السِّياقِ خاصّةً، قَدْ أَذِنَتا بِتَحقّقِ مَعْنى الطّاعَةِ وَالوَلاءِ؛ إذْ كانَ مِنْهُما قَوْلٌ يُستَقى لا بالصّوتِ، وَإنّما بالصّمْتِ، فَقَدْ قالَتْ لَهُ العَيْنانِ سَمْعًا وطاعَةً، وَيَشْرَحُ ابنُ جنّي ما أَلْفاه مِنْ مَعْنًى مُتَخلّقٍ مِنْ لُغةِ الجَسَدِ في هذا السّياقِ بعبارَةٍ دالّةٍ مُعْجِبَةٍ قائلاً: "فَإنّهُ، وَإنْ لَمْ يَكنْ مِنْهما صَوتٌ، فَإنّ الحالَ آذَنَتْ بِأنْ لَوْ كانَ لَهُما جارِحَةُ نُطْقٍ لَقالَتا: سَمْعًا وَطاعَةً، وَقَدْ حَرّرَ هذا المَوْضِعَ، وَأَوْضَحَهُ عَنْتَرَةُ بِقَولِه:

لَوْ كانَ يَدْري ما المُحاوَرَةُ اشْتَكى وَلَكانَ، لَوْ عَلِمَ الكَلامَ، مُكَلّمي"[٥٧]

الإشْمامُ قِراءَةُ الشَّفَتَيْنِ:

وَفي حَديثِ ابْنِ جنّي عَنِ اخْتِلاسِ الحَرَكَةِ يَقِفُ عِنْدَ الإشْمامِ الذي هُوَ أنْ "تَضمَّ شَفَتَيْكَ منْ غَيْرِ صَوْتٍ، وَهذا يُدْرِكُهُ البَصيرُ دونَ الضّرير"،[٥٨] وَالذي يَظْهَرُ مِنْ هذا التّعْريفِ أنّ الإشْمامَ ضَرْبٌ منَ الحَرَكاتِ الجَسَديّةِ عامّةً، وَحَرَكةِ الشّفاهِ خاصّةً، وَأنّ لَهُ دلالةً نَحْويّةً، وَقَدْ جلّى هذه الظّاهِرةَ مُسْتَنِدًا إلى قَوْلِ الرّاجِزِ:

مَتى أَنامُ لا يُؤَرّقُني الكَري لَيْلاً وَلا أَسمعُ أَجْراسَ المَطي

مُلْمِحًا إلى أنَّ القائلَ أرادَ إشْمامَ القافِ في "يُؤَرّقُني"، "وَمَعلومٌ أنّ هذا الإشْمامَ إنّما هُوَ للعَيْنِ لا للأُذُنِ"،[٥٩] وَلَوْ كانَ فيه حَرَكةٌ إعْرابيّةٌ لاخْتَلّ الوَزْنُ، وَلَصارَ منَ الكامِلِ، وَالأَبْياتُ كُلُّها منَ الرَّجَزِ، وحَذْفُ الحَرَكةِ، أو اخْتِلاسُها، قَدْ لا يَسْتقيمُ إلاّ بدَليلٍ، وَلِذا وَقَعَ التّضافُرُ بَيْنَ رافِدَي المَعْنى: الرّافِدِ الصّامتِ، وَالرّافِدِ الصّائتِ، فَاطُّرِحَتِ الحَرَكَةُ الإعرابيّةُ، وَقامتِ الشّفاهُ مَقامَها لتَقولَ إنَّ القافَ مَرْفوعةٌ، "فَإذا قَنعوا منَ الحَرَكةِ بأنْ يومئوا إلَيْها بالآلَةِ التي منْ عادَتِها أنْ تُستَعْمَلَ في النّطْقِ بِها منْ غَيْرِ أنْ يُخْرِجوا إلى حِسِّ السّمْعِ شَيئًا منَ الحَرَكةِ، مُشْبَعةً وَلا

مُخْتلسَةً، أَعْني إعْمالَهُم الشّفَتيْن للإشْمام في المَرْفوعِ بغَيْرِ صَوْتٍ يُسمَعُ هُناكَ، ولَمْ يَبقَ وَراءَ ذلكَ شَيءٌ يُستَدلُّ بِهِ عَلى عِنايَتِهِمْ بِهذا الأمْرِ".[٦٠]

الوُجوهُ المُشاهَدَةُ:

يُلِحُّ ابنُ جنّي إلْحاحًا بَيّنًا أمْرُهُ عَلى سُهْمةِ الوُجوهِ المُشاهَدةِ في التّواصُلِ والإبانَةِ؛ إذْ إنّها دَليلٌ عَلى ما في النّفوسِ، والظّاهرُ أنّ كَلِمةَ "الوُجوه" فَضْفاضَةٌ تَسْتَغْرِقُ حَرَكاتٍ جَسَديّةً، وَجَوارِحَ مُتَعدّدةً، فَفي الوَجْهِ العَيْنُ، والعَيْنُ في دلالاتِها الحَرَكيّةِ وَإيماءاتِها عُيونٌ، وَهُناكَ الخَدُّ، والفَمُ، واللّسانُ، والحاجِبُ، والشّفاهُ، وكُلّ هذهِ الجَوارِحِ ممّا يُمْكنُ أنْ يُقدِّمَ مَعْنًى بَلْ مَعانيَ. وأوّلُ مَقولاتِ ابنِ جنّي رِوايَةٌ عَنْ بَعضِ مَشايخِهِ مَفادُها: "وَأنا لا أُحْسنُ أنْ أُكلّمَ إنْسانًا في الظّلْمَةِ"، وأحْسبُ أنّه في هذهِ العِبارةِ يَصْدرُ عَنْ وَعْيٍ بِفَضْلِ لُغةِ الجَسَدِ في التّواصُلِ، فَفي الظُّلْمةِ وانْطفاءِ النّورِ تَنْطَفئُ هذهِ اللّغَةُ المُبينَةُ التي تَرفدُ المَعْنى، وتُجَلّي المَقاصِدَ، ومِمّا هُوَ قَريبٌ مِنْ قَوْلَةِ ابْنِ جنّي هذهِ أنّ المُحْدَثينَ الذي يَتَناولونَ لُغَةَ الجَسَدِ بِالدّرْسِ والتّحْليلِ الدّلاليِّ يُقَرّرونَ أنّ مِنْ أفْضلِ السّبُلِ في التّواصُلِ، واسْتِشْفافِ مَعاني حَرَكاتِ الجَسَدِ، ظُهورَ جَميعِ الجَسَدِ؛ إذْ إنّ مُواراةَ جُزْءٍ مِنْه قَدْ تُفْضي إلى مُواراةِ جُزْءٍ مِنَ المَعْنى، ويُقَرّرونَ كَذلكَ أنّ المُتَخاطِبَيْنِ يَتَبادَلانِ النّظَراتِ في تَواصُلِهِما الكَلاميِّ الحَيِّ تَبادُلاً مِقْدارُهُ (٣٠٪-٦٠٪) مِنْ مُدّةِ وَقْتِ الحَدَثِ الكَلاميِّ، وإذا ما زادَ ذلكَ النّظَرُ عَلى الحَدِّ الأعْلى الذي هُو (٦٠٪) فَإنّ لِذلكَ دلالاتٍ مَخْصوصَةً مِنْها أنْ يَكونَ اهْتِمامُ أحَدِهِما بِالشّخْصِ لا بِما يَقولُ، أوْ بِخُصوصيّةِ الحَدَثِ الكَلاميِّ وَأهَمّيّتِه.

وَخَيْرُ ما يُتَمثَّلُ بِهِ في هذا المَقامِ قاعِدةٌ عَريضَةٌ لِلشّرَطيِّ المُحَقّقِ مَفادُها أنّ عَلى المُتَّهمِ أنْ يُبْدِيَ جَميعَ جَسَدِه "جوارحه" في التّحْقيقِ، وَأنْ يُجْعَلَ في مَكانٍ رَحْبٍ، وَأنْ يُسلَّطَ عَلَيْهِ ضَوءٌ لِيَكونَ جَسَدُهُ في مُواجَهَةٍ وَمُشاهَدةٍ كامِلتَيْنِ مَعَ المُحقّقِ، فَإذا هُوَ زاغَ عَنِ الحَقيقَةِ في لَفْظِه، فَلَعَلّ في جَوارِحِه، وَهَيئاتِ جَسَدِه، وَحَرَكاتِه، ما يَفْضَحُ هذا الزَّيْغَ، ولَعَلّ هذا، مِنْ وُجْهةٍ أُخْرى، يَلْتَقي، في وَجْهٍ مِنْه، بَلْ في وُجوهٍ، مَعَ مَقولَةِ ابنِ جنّي: "وَأنا لا أُحْسنُ أنْ أُكلّمَ إنْسانًا في الظّلْمَةِ"؛ ذلكَ أنّ الحَدَثَ الكَلاميَّ سَيَفْقِدُ كَثيرًا أوْ قَليلاً مِنْ دلالاتِه التي لا تُسْتَقى مِنَ الرّافِدِ الصّائتِ فَقَطْ، "أفَلا تَرى إلى اعْتِبارِه بِمُشاهَدَةِ الوُجوهِ، وَجَعْلِها دَليلاً عَلى ما في النّفوسِ، وَعَلى ذلكَ قالوا: رُبَّ إشارَةٍ أبْلَغُ مِنْ عِبارَةٍ".[٦١]

بَيْنَ استِماعِ الأُذُنِ وَمُقابَلَةِ العَيْنِ:

يَأبى ابنُ جنّي أنْ يَكونَ استِماعُ الأُذُنِ مُغْنِيًا عَنْ مُقابَلَةِ العَيْنِ، مُجْزِئًا عَنْهُ، ولَوْ كانَ ذلكَ

كذلكَ لما تكلّفَ القائلُ، ولَما كلّفَ صاحبَهُ الإقْبالَ عَلَيْه، والإصْغاءَ لَهُ،[٦٢] وفي ذلكَ دلالَةٌ على أنّ اللّغةَ الصّائتَةَ لا تُقَدّمُ المَعْنى الكُلّيَّ، بَلْ – كما يَظْهَرُ منْ ثُنائيّة ابن جنّي المُعْجبَة القائمة على استماعِ الأُذُن ومُقابلَة العَيْن – تَتَضافرانِ معًا خدْمَةً للمَعْنى والإبانَة، ويَسْنُدُ مَذْهبَه هذا باسْتِرفاد دلالة "العَيْن" الجارحة النّاطقَة بالصّمْت، فَقَدْ يَسْمَعُ المَرْءُ كَلامَ مَوَدّة مَعْسولاً، ولِلعَينَيْنِ وشايَةٌ تَدحَضُ القَوْلَ فَتجعَلُهُ بالضدّ، ولِذلكَ كلّه احْتَجَّ ابنُ جنّي بقَوْلِ الشّاعرِ مُسْتَشْرِفًا سُهْمَةَ العَيْنِ في الإبانَة:

العَيْنُ تُبْدي الذي في نَفْسِ صاحبِها مِنَ العَداوَةِ أَوْ وُدٍّ إذا كانا

ولَعَلّ هذا يُفْضي إلى الوُقوف عِنْدَ ثُنائيّة أُخْرى في "الخَصائص"، وَهِيَ "الجَدَلُ بَيْنَ الإشارَة والعبارَة"، فَقَدْ ضَرَبَ مِثالاً دالاً عَلى أنَّ المَرْءَ قَدْ يَقعُ في نَفْسه مَعْنًى باعثُهُ دلالَةُ الإشارَة لا العبارَة، "حَتّى لَوْ حَلَفَ منْهمْ حالفٌ عَلى غَرَضٍ دلّتْهُ عَلَيْه إشارَةٌ لا عبارَةٌ، لَكانَ عِنْدَ نَفْسه، وَعِنْدَ جَميعِ مَنْ يَحضُرُ حالَهُ، صادقًا فيه، غَيْرَ مُتَّهَمِ الرّأي، والنّحيزَة، والعَقْل".[٦٣]

بَيْنَ المُخْبَرِ والمُعاين:

ولَعَلّهُ منْ بَدَهيِّ القَوْلِ إنّ مُعايَنَةَ الحَدَثِ الكَلاميِّ وأَقْطابَهَ تُؤْذِنُ بتَحقّق دلالة الحَدَث الكَلاميِّ الكُلّيّة في الكَثير الغالب، ولَكنَّ هذا الحَدَثَ الكَلاميَّ قَدْ يَفْقدُ بَعضَ دلالاته عِنْدَ نَقله، ومِنْ هُنا قالَت العَرَبُ قَبْلاً، وَقالَها ابنُ جنّي بَعْدًا: "لَيْسَ المُخبَرُ كالمُعاين"؛ ذلكَ أنّ ثَمّ أحْوالاً شاهدةً بالقُصود، حالفَةً عَلى ما في النّفوس،[٦٤] ومِنْ ذلكَ حادثَةُ "صكّ الوَجه" التي هِيَ حكايَةُ شكايَةِ امْرَأة عَلى لسان شاعر:

تَقولُ –وَصَكّتْ وَجْهَها بيَمينها– أَبَعْلِيَ هذا بالرَّحى المُتَقاعسُ؟!

وَقَدْ عَلّقَ عَلَيْها ابنُ جنّي مُسْتَشْفاً فَضْلَ روايَة هذه الحَرَكَة الجَسَديّة في تَعْزيز المَعْنى، فَقَدْ جُعلَتْ هذه الحَرَكَةُ الجَسَديّةُ كالمَنْبَهَة عَلى فَرْط التّعَجّب، والإنْكار، والتّعاظُم، ولَنا أنْ نَتَصوّرَ أنّ ثَمَّ مُخْبَرًا، وأنّ ثَمَّ مُعاينًا لهذا الحَدَث الكَلاميِّ، فَمَنْ ذا الذي يُقْنِعُ اللّغَويَّ، أو ابْنَ جنّي منْ قَبلُ، أنّ دلالَةَ الحَدَث القارّةَ في نَفْس المُعاين هي كالتي عِنْدَ المُخبَر؟! إذْ إنّ المُعاينَ قَدْ كانَ منْ شأنه أنّه سَمعَ الصّائتَ، وَعايَنَ الصّامتَ، أمّا المُخْبَرُ فَلَمْ يَكُنْ لَهُ حَظٌّ إلاّ بالوَصْف والتّمْثيل منَ الصّامت، "فَلَوْ قالَ حاكيًا عَنْها: أَبَعْلِيَ هذا بالرّحى المُتَقاعسُ– منْ غَيرِ أنْ يَذكُرَ صكَّ الوَجْه– لأَعلَمَنا أنّها كانَتْ مُتَعجّبَةً مُنْكرَةً، لكنّهُ لَمّا حَكى الحالَ، فَقالَ: "وَصَكّتْ وَجْهَها" عُلمَ بذلكَ قُوّةُ إنْكارها، وتَعاظُمُ الصّورة لَها، "هذا مَعَ أنّك سامعٌ لحكايَة الحال، غَيرُ مُشاهد لَها، ولَوْ شاهَدتَها لَكُنتَ بها أَعْرَفَ، ولَعظَمِ الحالِ في نَفْس تلكَ المَرْأة أبْيَنَ،...، ولَوْ لَمْ يَنقُلْ إلَينا هذا الشّاعرُ حالَ هذه المَرْأة بقَوله: "وَصَكّتْ وَجْهَها"، لَمْ نَعرفْ به حَقيقةَ تَعاظُمِ الأمْرِ لَها".[٦٥]

الخاتمة:

أوّلاً: ما تَقدّم قليلٌ قلّةً بالغةً من كثيرٍ كثرةً بالغةً، فهناك الإمامُ الغزاليُّ الذي عرّجَ على ظاهرة التّواصل غير اللفظيِّ في كتابه "المستصفى"، وممّا قاله: "فَمَنْ سلّمَ أَنَّ حَرَكَةَ المُتَكَلِّمِ، وَأَخْلاقَهُ، وَعادتَهُ، وَأَفعالَهُ، وتَغَيُّرَ لَوْنِه، وتَقْطيبَ وَجْهِه وَجَبينِه، وَحَرَكَةَ رأْسِه، وتَقْليبَ عَيْنَيْه، تابعٌ للفظِه؟ بَلْ هذه أدلّةٌ مُستَقلّةٌ يفيدُ اقْتِرانُ جُمْلَةٍ منْها عُلومًا ضَروريّةً". (الغزالي، المستصفى، ٦٧/٢)، وهناك الإمامُ الرازيّ في كتاب "الفراسة"، فقدْ قال: "اعلمْ أَنَّ دلالَةَ الوَجْه على الأَحْوالِ النَّفْسانيّة أتمُّ منْ دلالَة سائر الأعْضاء عَلَيْها، فَالأَحْوالُ الظّاهرَةُ في الوَجْه قَويّةُ الدّلالَة عَلى الأَخْلاقِ الباطنَة، فَإنَّ للخَجالَة لَوْنًا مَخْصوصًا في الوَجْه، وَللخَوْف لَوْنًا آخَرَ، وَللغَضَب لَوْنًا ثالثًا، وَللفَرَح لَوْنًا رابعًا، وَهذه الأَلْوانُ متَى حَصلَتْ في الوَجْه فَإنّهُ يُقَوّي دلالتَها عَلى الأَخْلاق الباطنَة وَالأَحْوال النَّفْسانيّة، فَثَبَتَ أَنَّ دلالَةَ الأَحْوال الظّاهرَة المَوجودَة في هذا العُضْو أتَمُّ منْ دلالَة الأَحْوال الظّاهرَة المَوْجودة في سائر الأَعْضاء". (الرازي، الفراسة، ١٤٩).

ثانيًا: ثَمّ زَعْمٌ مَفادُهُ أَنّ التّواصلَ غير اللفظي والجَسَدي جدُّ قَديمٍ قُدْمَةَ الإنْسان، وَلكنّ دراستَهُ لَمْ تَتمّ إلاّ حَديثًا جدًّا، وَالظّاهرُ أنّ هذه المَقولَةَ في شقّها الأَوّل لا شيَةَ عَلَيْها وَلا شُبْهَةَ. أمّا في شقّها الثّاني فَقَدْ بَدا أنّها مُحْتاجَةٌ إلى تَبَصُّر، وَمُراجَعَة، وَاسْتدْراك؛ ذلكَ أَنّ للغَة الجَسَد في مُصَنَّفات القُدَماء حُضورًا جَليّاً أمْرُهُ، فَقَدْ عَوَلوا عَلَيْها كَثيرًا في اسْتشْراف المَعاني وَالمَقاصد، وَلَيْسَ يَصحُّ في الفَهْم، وَلا يَستَقيمُ، أنْ يُظَنَّ أَنّ التّأليفَ فيها حَديثٌ، بَل الأَمْرُ بالضّدّ، فَلعُلَماء العَرَبيّة قَصبُ سَبْقٍ طَويلٍ في هذا المضْمار، وَلكنّهمْ لَمْ يُفْردوا –فيما أحَطْتُ به منْ علْمٍ– كُتُبًا يَسْتَبْطنونَ فيها هذه الظّاهرَةَ، بَلْ كُلُّ ما وَصَلَ إلَيْنا كانَ شَذَرات مُتَفَرّقَةً مَبْثوثَةً في ثَنايا كُتُبهمْ، وَلَعَلّ البَوْنَ بَيْنَ عُلَماء العَرَبيّة التّراثيّينَ وَالمُحْدَثينَ الغَرْبيّينَ أَنَّ الأَخيرينَ فَصّلوا، وَبَوّبوا، وَأَسْهَبوا، فَعَقَدوا لكُلِّ جارحَة بابًا، أوْ أبْوابًا، أوْ كُتُبًا قائمَةً برَأْسها، وَاتّسَمَتْ دراساتُهُمْ بالعلْميّة أَوّلاً، وَالتّطْبيقيّة ثانيًا، وَالشّموليّة ثالثًا، فَغَدَوْا المَرْجعَ الرّئيسَ في تَمَثُّل مَقولات هذا الدَّرْس، وَاسْتشْراف أرْكانه وَمَوْضوعاته في العَصْر الحاضر.

الهوامش:

[1] انظر: ابن رشيق، العمدة ٣١٠/١، ولعل إشارات أبي نواس كانت مصحوبة بأصوات مفرقعة يتساوق صوتها مع وزن الشعر.

[2] Albert Mehrabian, Silent Messages, P.44, Pease, A., Body language: How to Read Others' Thoughts by Their Gestures, P.6.

[3] Pease, Body Language, p. 5.

[4] Pease, Body Language, p. 8.

[5] انظر: باكو، لغة الحركات، ١٩.

[6] انظر: باكو، لغة الحركات، ٦٢، وقد أشار Pease إلى ثلاثة علماء درسوا تعابير الوجه لأناس من خمس ثقافات متباينة، وقد كانت نتائج دراساتهم تدل على أن الثقافات الخمسة التي أقيمت عليها الدراسة تلتقي على الإيماءات الوجهية نفسها، وهذا أفضى إلى التقرير بأن تلكم الإيماءات مما ينتسب إلى الفطرة التي أودعها الله فينا. انظر: Pease, Body Language, p. 8

[7] انظر: ابن جني، الخصائص، ٢٤٨/١.

[8] وقفت على مصنف طريف يتناول لغة الوجه وهيئاتها ودلالاتها، وهو:
Mitchell, M. E., How to Read the Language of the Face, Macmillan, New York, 1968.
وانظر ما قيل في هيئاته ودلالاته:
Loretta A. Malandro, Nonverbal Communication, p. 123-132, Pease, Body Language, P.68-88.

[9] انظر: ابن أبي طالب، السياسة في علم الفراسة، ٥٨.

[10] انظر: ابن أبي طالب، السياسة في علم الفراسة، ٥٨.

[11] انظر: باكو، لغة الحركات، ٦١.

[12] انظر: ابن أبي طالب، السياسة في علم الفراسة، ٥٠.

[13] انظر: الثعالبي، فقه اللغة، ١٢٢-١٢٣.

[14] انظر: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ١١٥/٢.

[15] "تخواص" فعل مضارع، والخوص غؤور العين، والحوص، بالصاد، ضيقها.

[16] انظر: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ١١٥/٢.

[17] انظر: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ١١٥/٢.

[18] انظر: الآبي، الأنس والعرس، ١٧٥-١٧٨.

[19] انظر: ابن أبي طالب، السياسة في علم الفراسة، ٥٧.

[20] انظر: الخالديان، المختار من شعر بشار وشرحه، ٦٣، والخرائطي، اعتلال القلوب، ٢١٧، والحصري، زهر الآداب، ٢٩١/٢.

[21] انظر: صريع الغواني، ديوانه، ١٠٥، وابن داود، الزهرة، ١٤٨/١، والشهاب الحلبي، منازل الأحباب، ١٨٤.

[22] انظر: الثعالبي، فقه اللغة، ١٩٨-١٩٩.

[23] الآية (القيامة، ٣٣).

[24] الآية (إبراهيم، ٤٣).

[25] انظر: الثعالبي، فقه اللغة، ١٩٩.

[26] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٦/١.

[27] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٦/١.

[٢٨] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٨١/١، والعقد ضرب من الحساب يكون بأصابع اليدين، ويقال له حساب اليد، وقد ألفوا فيه كتبا وأراجيز، منها أرجوزة ابن المغربي، ومنها في عقد الثلاثين:

واضممهما عند الثلاثين ترى كقابض الإبرة من فوق الثرى

أشار إلى أن الثلاثين تحصل بوضع إبهامك إلى طرف السبابة، أي: جمع طرفيهما كقابض الإبرة. انظر: البغدادي، خزانة الأدب، ٥٣٨/٦.

[٢٩] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٧/١.

[٣٠] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٧/١.

[٣١] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٩/١.

[٣٢] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ١٠٦/١.

[٣٣] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ١٠٦/١.

[٣٤] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ١١١/١.

[٣٥] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٩١/١.

[٣٦] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٨/١.

[٣٧] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٩/١، وابن رشيق، العمدة، ٣٠٩/١.

[٣٨] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٧٨/١.

[٣٩] اختلف في نسبته، فقيل لعلي بن أبي طالب، وهو في ديوانه، ١٥٣، وقيل لأبي العتاهية، وهو بلا نسبة في البيان، ٧٨/١، والآبي، الأنس والعرس، ١٧٦.

[٤٠] اختلف في نسبته، ففي معجم الأدباء للحيص بيص، ٣٧٣/٣، وفي معاهد التنصيص لعمارة بن عقيل، ١٣٢/١.

[٤١] من المصنفات التي تناولت العين ودلالاتها:

Hess, E., The Tell-Tale Eye, Van Nostrand Reinhod, New York, 1975.

[42] *Pease, Body Language,* p. 134.

[٤٣] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٢١٩/1، والشعر لعمر بن أبي ربيعة في ديوانه، ٢٠٤.

[٤٤] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ١٠/١.

[٤٥] الشعر للخريمي، إسحاق بن حسان، وانظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ١١/١.

[٤٦] الآية (القصص، ٤).

[٤٧] الآية (القصص، ٥).

[٤٨] الآية (القصص، ٦).

[٤٩] انظر الخطبة: الجاحظ، البيان والتبيين، ٣٠٠/٢.

[٥٠] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ٣٠٢/٢.

[٥١] الآية (الإسراء، ٥١).

[٥٢] انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ١١/١.

[٥٣] انظر: ابن جني، الخصائص، ٣٦٢/٢.

[٥٤] انظر: ابن جني، الخصائص، ٣٧٣/٢.

[٥٥] انظر: ابن جني، الخصائص، ٣٧٣/١.

[٥٦] انظر: ابن جني، الخصائص، ٥/١-٣٤.

[٥٧] انظر: ابن جني، الخصائص، ١/٢٥.
[٥٨] انظر: الأنباري، أسرار العربية، ٣٥٣.
[٥٩] انظر: ابن جني، الخصائص، ١/٧٤.
[٦٠] انظر: ابن جني، الخصائص، ٢/٣٣٠.
[٦١] انظر: ابن جني، الخصائص، ١/٢٤٨، وانظر مقولة Pease في كتابه: Body Language, p. 22-23.
[٦٢] انظر: ابن جني، الخصائص، ١/٢٤٨.
[٦٣] انظر: ابن جني، الخصائص، ١/٢٤٩.
[٦٤] انظر: ابن جني، الخصائص، ٢/٢٤٦.
[٦٥] انظر: ابن جني، الخصائص، ١/٢٤٧.

تحليل الأخطاء اللغوية لدى طلاب وطالبات جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

د. محمود محمد علي
د. ميكائيل إبراهيم
المحاضرين في كلية دراسات اللغات الرئيسة
بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية

مقدّمة:

تُعدّ دراسة أخطاء الطلاب في تدريس المهارات اللغوية، جزءاً من البحث في اللغة، حيث إنّه من أهداف تحليل الأخطاء لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، تفسير الخطأ لغوياً، ونفسياً؛ وذلك لأنَّ للغة العربية، نُظماً، وقواعد، يلتزم بها الناطقون بالعربية في أحاديثهم، وكتاباتهم، تختلف عن نُظم وقواعد اللغة الملاوية، وغيرها من اللغات العالمية، وتساعد هذه الدراسة في رصد وتشخيص نسبة الأخطاء اللغوية لدى طلابنا، وتصنيفها إلى أخطاء: إملائية، وصرفية، ونحوية، وتركيبية، تمهيداً لمعالجتها في واقع تصميم المناهج، وطرق التدريس المناسبة، وتنبيه المدرسين لمراعاتها أثناء التدريس الفعلي في الواقع التعليمي لمهارات اللغة العربية بالجامعة.

وبذلك يستمد المدرّس إستراتيجية تدريسه للغة العربية، من واقع بيئة الطلاب، ومن خلال تشخيص أخطائهم اللغوية، ويعمل على معالجة تلك الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطلاب، أثناء الكلام، أو الكتابة، وهنا يساعد المدرسُ الطالبَ على أن يُفكِّرَ بنفسه، ولنفسه، ويقتصر دور المدرس في رصد أخطاء الطلاب، وتصنيفها، وتفسير أسباب تكرارها، ومن ثَمَّ العمل على معالجتها بطريقةٍ تربويةٍ، تُحققُ أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تتلخّصُ في الآتي:

- أن يُمارس الطالبُ اللغة العربية، بالطريقة التي يُمارسها بها الناطقون بالعربية، أو بصورةٍ تقرب من ذلك.
- أن يَعرفَ الطالبُ خصائص اللغة العربية، وما يُميّزها عن غيرها من اللغات؛ على مستوى الأصوات، والمفردات، والتراكيب، وغيرها من الخصائص.

- أن يَتعرَّفَ الطالبُ على الثقافة العربية، وأن يُلمَّ بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي يتعامل معه.

وبناءً على ذلك يتطلّب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يتعلّمَ الطالبُ اللغةَ العربيةَ، وأن يتعلّمَ عن اللغةِ العربيةِ، وأن يتعرَّفَ على ثقافتها.

والطالب من الناطقين بغير العربية يمرُّ بمراحل من المحاولة والخطأ حتى يصل إلى إتقان مهارات اللغة العربية، والخطأُ هنا جزءٌ من عملية التعلُّم، وهو ظاهرة صحية، ومؤشر إيجابي على تقدُّم مستوى الطالب في سبيل اكتسابه للمهارات اللغوية.

ودراستنا الحالية تهدف إلى تحديد حجم، وطبيعة الأخطاء اللغوية التي تصدر عن طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، على مستوى اكتساب الطلاب للمهارات اللغوية؛ وتمّ التركيز على رصد الأخطاء: الإملائية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية.

وتُعدُّ هذه الدراسة الأُولى من نوعها في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ومما يُؤكِّد على أهميتها أنها تمّت بإشراف أهل الاختصاص في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يعمل الباحثان في حقل تعليم العربية في الجامعة، وتوفَّرت لديهما خبرات ميدانية عن تكرار أخطاء الطلاب أثناء اكتسابهم لمهارات اللغة العربية، ومن المتوقع كذلك أن يستفيد الباحثون، وغيرهم من المهتمين بتعليم، وتعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من نتائج هذه الدراسة، في مجال تصميم المناهج، وأساليب التدريس في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الملاوية خاصةً، وللناطقين بغير العربية عامةً.

ونسألُ الله أن يتقبّل منا عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يعيننا لخدمة لغة القرآن الكريم، وأن ينفع بهذه الدراسة طلابنا الأعزاء، وسائر المهتمين بتعليم، وتعلُّم اللغة العربية. والله من وراء القصد، وإليه تُرجعُ الأمورُ.

تعريف الخطأ اللغوي:

هنالك فرقٌ بين زلة اللسان، والأغلاط، والأخطاء؛ فزلات اللسان، معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلِّم، وما شابه ذلك. أما الأغلاط: فهي ناتجة عن إتيان المتكلِّم بكلامٍ غير مناسب للموقف. أما الأخطاء: فهي ذلك النوع من الأخطاء التي يُخالف فيها المتحدث، أو المتكلِّم، أو الكاتب، قواعد اللغة. الخطأ إذن هو انحرافٌ عما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بهذه اللغة. ومن أشهر التعريفات للخطأ: هو أي صيغة لغوية تصدر من الطالب، بشكلٍ لا يُوافق عليه المدرِّس، وذلك لمخالفة قواعد اللغة.[1]

أهمية تحليل الأخطاء في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تحليل الأخطاء منهج لغوي تطبيقي، من مناهج علم اللغة التطبيقي الحديث، له أهمية خاصة في تعليم اللغات. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يساعد إجراء تحليل أخطاء الطلاب أثناء اكتسابهم المهارات اللغوية؛ على تحديد الصعوبات التعليمية، التي تُشكِّل عقباتٍ في طريق التعليم الفعّال؛ ويُمهِّدُ التحديد العلمي الدقيق لكمية، ونوعية الأخطاء، وتبرير أسباب تكرارها لدى الطلاب، لتحقيق الآتي:

١- إجراء دراسة تقابلية لمعرفة أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف بين اللغة الأم "لغة الطالب الأولى" واللغة الهدف "اللغة التي يودُّ الطالب اكتسابها" وذلك لمعالجة أوجه الاختلاف بين اللغتين، بإجراء التدريبات المكثّفة، وتنبيه الطلاب لضرورة عدم مقابلتهم اللغة الهدف، باللغة الأم، وأهمية إلمامهم بطبيعة خصائص تركيب الجملة في اللغة العربية.

٢- يساعد من الناحية العملية في تصميم المادة اللغوية المناسبة لمستوى الطلاب، من خلال معرفة حجم حصيلة الطلاب اللغوية.

٣- يساعد المدرسين كي يركِّزوا تدريباتهم التطبيقية على أوجه الاختلاف اللغوية بين اللغة الأم، واللغة الهدف.

٤- يُرشد المدرّسين إلى مراجعة طرق التدريس بما يناسب تذليل الصعوبات التعليمية التي تواجه طلابهم.

٥- يُساعد في كشف مشكلات الطلاب التعليمية في فروع اللغة المختلفة، على مستوى الأصوات، والصرف، والنحو، والبلاغة، وغيرها.[٢]

أسباب وقوع الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين للغات الأجنبية، وفوائده:

الخطأ هو الانحراف عمّا هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون باللغة؛ وذلك لأنّ لكل لغةٍ نظاماً، وقواعد؛ يُراعي الناطقون بها التزامها في محادثاتهم الشفوية، في مهارة الكلام، أو كتاباتهم، في حالة التوثيق.

والانحراف المقصود هو كلّ ما خالف نُظم، وقواعد اللغة التي يتعلّمها الطالب بوصفها لغةً ثانيةً.

والأخطاء اللغوية تُعدُّ مرحلة من مراحل تعلّم اللغات، وهي ظاهرةٌ صحيةٌ، تدلُّ على التطور، والنمو اللغوي للمتعلِّم؛ حيث تحمل دلالاتٍ مهمةً، عن كيفية تخطيط التعابير في ذهن المتحدِّث، أو الكاتب، وتنفيذ تلك الخطط، وربما يستصحب معه تجربته السابقة مع لغة الأم؛ حتى يتمرَّسَ على أسلوب، وطبيعة اللغة الثانية التي يسعى إلى اكتساب مهاراتها التطبيقية.

ولعلّ تداخل نظام اللغة الأولى بنظام اللغة الثانية؛ يُعدُّ من أبرز أسباب وقوع الأخطاء المتكررة لدى الطالب في مراحل تعلُّمه الأولى للغة الثانية.

وبالنسبة للغة العربية، فإنّ فوائد وقوع الأخطاء اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، يُحقِّقُ الأهداف الآتية:

١- هدف لغوي: وينبثق عن الدراسات اللغوية الميدانية؛ مثل دراستنا الحالية، بغرض البحث عن مجالات الأخطاء المتكررة لدى الطلاب، حيث إنَّ تحليل تلك الأخطاء التي تحدث ميدانياً أثناء العمل التدريسي، يُعدُّ وسيلة أساسية في مجالات دراسة علوم اللغة المختلفة، سواء على مستوى علم اللغة النفسي، أو العصبي، أو التقابلي، أو حتى علم اللغة العام.

٢- هدف تشخيصي: يساعد المدرِّس على تصنيف أخطاء الطلاب إلى أخطاء: صوتية، وما يتعلّق بها من النبر، والتنغيم، أو إملائية، أو صرفية، أو نحوية، أو أخطاء المفردات، أو أخطاء في سياق الكلام، أو أخطاء ثقافية.

٣- تُسهم في مساعدة الطالب في اكتساب مهارات اللغة من خلال إلمامه بنقاط الضعف، في مسيرته التعليمية، وتمييزه بين الاستجابات الإيجابية، والسلبية في اكتساب المهارات اللغوية.

٤- إنَّ نتائج، ومقترحات دراسات تحليل الأخطاء، تُعين المدرسين على وضع إستراتيجية تعليمية قائمة على أُسس مدروسة، تراعي واقع الطلاب التعليمي، وتعمل على حل مشكلاتهم اللغوية الحقيقية، مما يُفعِّل العملية التعليمية، ويزيد من نسبة تحصيل الطلاب في اكتساب المهارات اللغوية بسهولةٍ، ويُسرٍ.[٣]

التصنيف العام للأخطاء:

يتم تصنيف الأخطاء من خلال أربع حيثياتٍ متعددةٍ، تتمثَّل في الآتي:

١- تصنيف الأخطاء من حيث الانتظام والشيوع:

ويعتمد التصنيف هنا على نسبة تكرار الأخطاء لدى الطلاب.

٢- تصنيف الأخطاء من حيث تأثيرها على الاتصال:

ويتم تصنيفها هنا من حيث تأثيرها على المتلقي، "المستمع" وتنقسم إلى أخطاء كلية تؤثِّر في العملية الاتصالية، وتجعل المستمع يُخطئ تفسير محتوى الرسالة. وأخرى جزئية؛ لا تسبب إعاقة الأثر الاتصالي. وفي عملية تحليل الأخطاء يجب الاهتمام بكلا النوعين "الكلي، والجزئي" بغض النظر عن قوة تأثير أحدهما في نسبة تكراره في كلام، أو كتابات الطلاب، أثناء اكتسابهم مهارات اللغة العربية.

٣- تصنيف الأخطاء من حيث درجة انزعاج السامع:

يعتني هذا التصنيف بتأثير الأخطاء على السامع "المتلقي" وتُصنَّفُ الأخطاء إلى مزعجة، وأخرى غير مزعجة للسامع؛ أما الأخطاء المزعجة، فهي تلك الأخطاء التي تُضايق السامع، بحيث تُنكر أُذنه، ما تسمعه لرداءة التراكيب، وانحرافها عن معيار الصحة اللغوية، وقد يبلغ درجة الرداءة إلى عدم فهم دلالة اللفظ اللغوي مطلقاً؛ لغموضٍ، أو نقصٍ في تركيبه. أما الأخطاء غير المزعجة فلا تتأتى إلا إذا فهم السامع أمراً آخر غيرَ ما أراده المتحدِّثُ، ومن ثَمَّ لا يشعر السامع بالانزعاج بتاتاً.

٤- تصنيف الأخطاء من حيث الخطورة، والأهمية:

تُصنَّفُ الأخطاء من حيث درجة الخطورة، والأهمية، ويتم قياس ذلك ضمن معايير إحصائية تتمثَّلُ في الآتي:

- يُعطى الخطأ الشائع قيمة "١"، والخطأ منخفض الشيوع قيمة"٠".
- يُعطى الخطأ الذي يُعيقُ الاتصال قيمة "١"، والخطأ الذي لا يُعيق الاتصال قيمة "٠".
- يُعطى الخطأ الذي يُزعج السامع قيمة "١" والذي لا يُزعج السامع قيمة "٠".

ويتم تحديد درجة الخطورة، والأهمية، بحاصل جمع القيم الإحصائية المعطاة، فالقيمة الإحصائية "٣" مثلاً تعني خطأً خطيراً جداً، والقيمة "٢" تعني خطأً خطيراً، والقيمة "١" تعني خطأً أقل خطورة، أما القيمة"٠" فتعني أدنى درجات الخطأ.[٤]

خطوات إجرائية لدراسة تحليل الأخطاء:

تشتمل خطوات تحليل الأخطاء على خمس مراحل إجرائية تتلخص في الآتي:

أولاً: مرحلة التعرف على الأخطاء، وتحديدها:

وذلك لتحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطالب عن مقياس الاستخدام اللغوي الصحيح. ومن المفيد أن يُميِّزَ المحلل بين الزلات، والأغلاط، والأخطاء، فإنَّ لكلٍ منها أسباباً مختلفة، ودلالات متباينة، كما ينبغي عليه أن يتخذَ لنفسه معياراً معيناً، من المعايير اللغوية، للصواب، والخطأ، ليُقوِّمَ به الأخطاء، لأنَّه مضطرٌ لإصدار الحكم على مختلف العناصر اللغوية، التي يستخدمها الطالب، بالصحة، أو الخطأ.

ثانياً: مرحلة تصنيف الأخطاء:

بعد تحديد الأخطاء يقوم المحلل بتصنيفها إلى فئات تنتمي إليها كلُّ مجموعة من الأخطاء؛ وقد قسمها العلماء اللغويون إلى الآتي:

أ- تصنيف الفصائل اللغوية، وذلك بتصنيف الأخطاء وفقاً للمستويات اللغوية: الصوتية، والمعجمية، والصرفية، والنحوية.

ب - تصنيف الإستراتيجية السطحية: وهو الذي يُبيِّنُ سبل الترابط بين التراكيب السطحية، مثل: الحذف، والإضافة، وسوء إعطاء المعلومة، وعدم التزام الرتبة.

ج- التصنيف المقارن: حيث تتمُّ المقارنة بين أخطاء تراكيب اللغة الأجنبية، وأنواع أخرى من البناء اللغوي، مثل، الأخطاء الصادرة عن الأطفال المكتسبين للغة الأجنبية.

د- تصنيف الأثر الاتصالي: وهو الذي يعتني بالأخطاء من حيث أثرها على السامع، أو القارئ، ويعتمد على الأخطاء الكلية، والجزئية.

ثالثاً: مرحلة توصيف الأخطاء:

ويتمُّ في هذه المرحلة "بيان أوجه الانحراف عن القاعدة" كأن يُبيِّن المحللُ أنَّ الطالب أتى بعنصر "الجمع مثلاً" في غير موضعه المناسب في التركيب، أو حذف منه ما يقتضيه السياق، أو نحو ذلك من أوجه الانحراف، مثل: زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح.[٥]

رابعاً: تفسير الأخطاء:

لدراسة تفسير الأخطاء مدخلان: الأوّل يهتم بمصادر الخطأ. وهناك مصدران أساسيان لحدوث الأخطاء. فالخطأُ قد يكون نتيجة لنقل الخبرة من اللغة الأُولى إلى اللغة الثانية. وهذا النوع من الأخطاء يُسمّى بأخطاء ما بين اللغات. وقد يكون الخطأ ناتجاً عن عجز الطالب عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلُّمه للغة.أي أنَّ الخطأ لا ترجع أسبابه إلى عمليات النقل من لغةٍ إلى أخرى، وإنما سببه جهل الطالب بقواعد اللغة الجديدة. أو تداخل بين قواعد اللغة الأولى، والثانية، في عقل الطالب في مرحلة تعليمية ما. وهذا النوع من الأخطاء يُسمَّى بالأخطاء التطورية، أو أخطاء داخل اللغة ذاتها.

أما المدخل الثاني لتفسير الأخطاء، فيهتم بتأثير الخطأ. ويُقصدُ بالتأثير هنا دور الخطأ في تشويه محتوى الرسالة التي يُريد المتكلِّم إبلاغها للسامع.

فعلى المستوى الصوتي، على سبيل المثال، يُفرِّقُ الباحثون بين نوعين من الأخطاء: الخطأ الفونيمي وهو الذي يُغيِّرُ محتوى الرسالة. كأن ينطق الطالب كلمة "طين" بدلاً من "تين" أو كلمة "إراق" بدلاً من "عِراق".

والنوع الثاني، ويُسمَّى بالخطأ الصوتي الفوناتيكي، وهو الذي لا يُغيِّر محتوى الرسالة.

كأن ينطق الطالب اللام مفخّمةً، أو مرققةً عند نطق لفظ الجلالة "اللّه".[٦]

خامساً: تقديم العلاج للأخطاء:

لا تنتهي مراحل تحليل الأخطاء بتفسير الأخطاء، وإنما هناك مرحلة مهمةٌ وهي، تقديم المقترحات العملية لحل ومعالجة الأخطاء اللغوية، فلابدّ أن يتضمّنَ جهد المحلل، تقديم مقترحاتٍ محددةٍ تساهم في علاج الأخطاء اللغوية، وذلك حتى نصل إلى الحلول العملية للمشكلاتٍ اللغويةٍ، التي تواجه الطالب من غير الناطقين بالعربية.[٧]

منهج البحث:

تقوم هذه الدراسة بفرز أوراق إجابات الطلبة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وتحليلها تحليلاً علمياً؛ لمعرفة الأخطاء التي يقع فيها الطلبة سواء من الناحية النحوية أو الصرفية أو الإملائية أو الأسلوبية، وبيان الأسباب المحتملة لهذه الأخطاء بغية التغلب عليها. وعلى الرغم من الانتقادات الحادة التي واجهت نظرية النقل السلبي إلا أنها ما تزال – على حسب ما سنرى في التحليلات التالية – إحدى الأسباب الرئيسة في ارتكاب الطلبة الملايويين للأخطاء اللغوية عند تعلمهم اللغة العربية، بوصفها لغةً ثانيةً حيث ينقلون الخبرات اللغوية التي اكتسبوها في لغتهم الأم إلى اللغة الهدف (اللغة العربية). وفي الحقيقة هناك عدة أنواع من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها الطلبة، ولكل نوع درجة من الخطورة، فهناك بعض الأخطاء التي تعوق العملية التواصلية مثل: الأخطاء الكلية، والأخطاء الجزئية، وهي التي لها آثار جانبية أو خفيفة على العملية الاتصالية. كما أنَّ هناك آثاراً نفسيةً، واجتماعيةً للأخطاء اللغوية. حيث قد توافق العبارة اللغوية مقاييس اللغة المتبعة إلا أن الظاهرة النفسية أو الاجتماعية تنبو عن قبولها. والمجتمع لا يقبل تلك الصياغة حتى ولو لم تعارض القواعد اللغوية للغة الهدف. والدراسة الحالية تتعرّض لكل ذلك بالتفصيل. ولتحقيق تلك الغاية جمع الباحثان أوراق الإجابات والمقالات العلمية من ٢٧٠ طالباً، وطالبةً؛ بمعدل: ٩٠ (٣٣٪) من الذكور، و١٨٠ (٦٧٪) من الإناث. وتتراوح أعمارهم ما بين ١٩ إلى ٢٤ سنة، وقد قضوا سنوات تتراوح ما بين ٩ إلى ١٤ سنة في تعلم اللغة العربية في مدارس نظامية. وتمثل المعينون جميع كليات جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: مثل كلية الاقتصاد، كلية القرآن والسنة، كلية اللغات الرئيسة، وكلية الشريعة والقانون وغيرها من الكليات المتمركزة في نيلاي.

تحليل الأخطاء اللغوية لدىطلبة جامعة العلوم الإسلامية:

الأخطاء اللغوية كما سبق ذكره هي أي صيغة لغوية تصدر من متعلم اللغة الثانية، بشكلٍ لا يُناقض عرف اللغة، وذلك لمخالفة قواعد متفقٌ عليها لدى أصحاب اللغة. والهدف من هذا التحليل هو تسليط الأضواء على الصعوبات اللغوية التي تواجه الطلبة، بغية إيجاد الحلول المناسبة لها. وقد قسَّم الباحـــثان هذه الأخطاء اللغـــوية إلى الآتي: (١) الأخطاء الإملائية؛ (٢) الأخطاء الصرفية؛ (٣) الأخطاء النحوية؛ (٤) الأخطاء التركيبة الأسلوبية. وتناولت الدراسة كل قسم من هذه الأقسام الأربع بالتفصيل، تمَّ حصرها في الأمثلة المجدولة، الآتية:

١) الأخطاء الإملائية:

ويرتكب طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية الأخطاء الإملائية، لأسباب كثيرة، منها: الالتباس وتشابه شكل الحروف، ووجود بعض الأصوات التي تلفظ ولا تكتب، أو بعض الأصوات التي تكتب ولا تلفظ. وهناك بعض الأخطاء الإملائية التي قد تعوق عملية القهم والإفهام مثل: افعل، أوسع، إذ يقصد الطالب أفعل، وأوسع. وقد يلتبس الأمر علي القارئ حيث قد لا يعرف هل يقصد الكاتب فعل الأمر أو فعل المضارع.

الأخطاء الإملائية	الصواب
السوال الاول	السؤال الأول
الابواب	الأبواب
الوسائل الاعلامية	الوسائل الإعلامية
الانشطة	الأنشطة
الاقسام المتعدة	الأقسام المتعددة
اوسع	أوسع
الإقتصادية	الاقتصادية
ايضا	أيضا
أقراء الصحافة كل يوم قبل أذهب إلى الجامعة	أقرأ الصحافة كل يوم قبل أن أذهب/ الذهاب إلى الجامعة
انواع	أنواع
اوقات الصلاة	أوقات الصلاة
اسعار	أسعار
ان	أن
باالانباء الداخلية	الأنباء الداخلية
المراءة	المرأة

الأخطاء الإملائية	الصواب
لاكن	لكن
مصدر قوة الامة	مصدر قوة الأمة
المكتبة يوطي	المكتبة تعطي
الاستاذ	الأستاذ
الانسان	الإنسان
اساس	أساس
الجمل الاتية	الجمل الآتية
افضل الأعمال	أفضل الأعمال
إستقبل	استقبل
الانظمة	الأنظمة
اهمية	أهمية
افعل	أفعل

وحسب ما هو ظاهر في هذه الأمثلة المجدولة، فإن الغالبية العظمى من أمثلة الأخطاء الإملائية وقعت في طريقة كتابة الهمزات حيث إن الغالبية المطلقة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية، لا يعرفون متى يجب إثبات الهمزات ومتى يجب إسقاطها. فمثلاً، فإن معظمهم لا يعرفون همزة الوصل، وهمزة القطع، ومتى تكون في الأفعال. فيكتبون همزة الوصل في ماضي الأفعال الخماسية، والسداسية وأمرهما ومصادرهما افتعل، وانفعل واستفعل (في حالة الماضي) وافتعلْ وانفعلْ واستفعلْ (في حالة الأمر) وافتعال وانفعال واستفعال (في حالة المصدر). كما لا يعرفون عادة أن همزات الأفعال الثلاثية تسقط في الأمر "اقرأ، اضرب. أما في حالة إثبات الهمزات، فغالباً ما يجهل الطلبة إثبات الهمزات في أول الماضي الرباعي وأمره ومصدره، مثل: أكرم، أنقذ، إكرام، إنقاذ، وفي ضمير المتكلم سواء دخل على الأفعال الرباعية أو الخماسية، أو السداسية نحو: أستغفرُ اللهَ، أضطر إلى الجلوس. ولا يعرفون أيضاً ضرورة إثبات الهمزات في أول الأسماء "أحمد، أسعد، إمام، إلا في حالة الاستثناء، كما في حالة ابن و ابنة، واسم ، وامرأة ، واثنان أو اثنتان. وغالباً ما يترك الطلبة كتابة الهمزات في أول الحروف، مثل: "إنَّ، أنَّ، أنْ، إلا، أيا، أو، أم، إلى.

وغالباً ما يرجع سبب ارتكاب هذه الأخطاء إلى قلة العلم فيما يتعلق بالضوابط، في مجال الهمزات وعدم تدريبهم عليها. وعادة ما يتساهل المدرسون بشأن هذه الأخطاء بحجة أنها لا تعرقل العملية الاتصالية. إلا أن الباحثين يريان ضرورة الاهتمام بتدريب الطلبة على تصحيح هذه الأخطاء؛ لأنها قد تؤدي إلى الالتباس لدى القارئ في بعض الأحيان. فمثلا إذا كتب الطالب "افعل" بدلاً من "أفعل" أو "ان بدلا من إنَّ أو أنَّ قد لا يدري القارئ قصد الكاتب فيودئ

ذلك ختماً إلى الالتباس وغموض المعنى خاصةً.

كم اكتشفت الدراسة أن نسبة الطلبة ممَن شملتهم العينة، والذين وقعوا في الأخطاء الإملائية بأنواعها المختلفة تتجاوزت نسبتهم تسعين في المائة. ووفق التحليل الوصفي لهذه الدراسة أن ٩٦% في المائة ممن شاركوا في هذه الدراسة أخطأوا في كتابة الهمزات، سواء أكانت في الأفعال أو في الأسماء أو في الحروف.

٢) الأخطاء الصرفية:

يحتل الصرف العربي مكانة عظيمة في اللغة العربية حيث يُستخدم لتوليد الدلالات المتنوعة، وإحداث المعاني المختلفة حسب حاجة المتكلم. يقول تمّام حسّان "إذا أردنا أن نضيف كلمة جديدة، فإننا ننظر فيما لدينا من صيغ صرفية، وفيما تُؤديه كل صيغة من المعاني، ثم نقيس المعني الذي نريد التعبير عنه على المعاني التي تدل عليها الصيغ، فإذا صادفنا الصيغة المرادة، صغنا الكلمة الجديدة على غرارها توليداً أو ارتجالاً[٨] وقد لاحظ الباحثان أخطاء صرفية كثيرة في كتابة طلبة جامعة العلوم الإسلامية، منها على سبيل المثال لا حصر، استخدام الفعل الماضي في محل الفعل المضارع "ذهب محمد إلى السوق غدا". كما يُظهرون الضمير ويبرزونه في محل إضماره. مثل: جلس أنا على الكرسي في محل "أجلس على الكرسي".

ومن الأخطاء الصرفية الواردة في كتابات الطلبة استخدام الفعل السداسي في محل الفعل الرباعي نحو "الصيام يستريح البطن" في محل الصيام يُريح البطن".

الأخطاء الصرفية	الصواب
الصيام يستريح البطن	الصيام يريح البطن
على حكومتنا أن يمتنع دخول المخدرات إلى بلدنا	على حكومتنا أن تمنع دخول المخدرات إلى بلدنا
ذهب محمد إلى السوق غدا	يذهب محمد إلى السوق غدا
يساعدونني دائما عند ما يحتاج إلى مساعدة	يساعدونني دائما عند ما أحتاج إلى المساعدة
عفوا على عدم إستطاعتي للرجع إلى القرية	عفوا على عدم استطاعتي الرجوع إلى القرية

٣) الأخطاء النحوية:

يعد النحو العربي عموداً فقرياً للغة العربية حيث بدونه لا تُفهم العبارة اللغوية بصورتها الصحيحة. حقيقةً، أن الهدف الرئيس من تعلم اللغة الأجنبية – أية لغة كانت – هو محاولة التمكُّن من استعمال تلك اللغة في المعاملات اليومية؛ كتابةً أو محادثةً، وليس حشو الأدمغة

بالقواعد اللغوية وقوانينها، دون القدرة على الممارسة الفعالة للغة. إلا أن القواعد اللغوية نبراس جلاء المعاني الكامنة في الجمل المركبة، وقد لا تتضح المعاني اللغوية والإيحاءات الكامنة فيها بدون مراعاة معاني النحو.

الأخطاء النحوية	الصواب
الوسائل الإعلام	الوسائل الإعلامية أو وسائل الإعلام
يتوفر في المكتبة الكتب في المجال المختلفة	تتوفر في المكتبة الكتب في المجالات المختلفة
يوجد صلة الرحيم بين الناس	توجد صلة الرحم بين الناس
إن قراءة الجريدة العربية وسيلة ناجحة لدراسة الثقافة العربية واللغةُ العربيةُ	إن قراءة الجريدة العربية وسيلةٌ ناجحةٌ لدراسة الثقافة العربية واللغة العربية
اشتريت هذا الكتابُ بخمس عشرة	اشتريت هذا الكتابَ بخمسة عشر ريجيتاً
ويوجد بكل جريدة أبواب ثابتة لا تختلف من جريدة إلى أخرى	وتوجد في كل جريدة أبواب ثابتة لا تختلف من جريدة إلى أخرى
إنّ قراءةَ الجريدةُ العربيةُ وسيلةُ ناجحةُ لدراسة الثقافةُ العربيةُ واللغةُ العربيةُ	إنّ قراءةَ الجريدة العربية وسيلةٌ ناجحةٌ لدراسة الثقافة العربية واللغة العربية
النفسه	نفسه
مكتبة الجامعية	المكتبة الجامعية
كتب الإسلامية	الكتب الإسلامية
الميدان الجامعي لا بد أن تكون	الميدان الجامعي لا بد أن يكون
تبادل الأفكار مع الأصدقاء تساعد على تنجح في الامتحان	تبادل الأفكار مع الأصدقاء يساعد على النجاح في الامتحان
الجنود ينفذوا أوامر قائدهم	الجنود ينفذون أوامر قائدهم
الأصدقائي	أصدقائي
المكتبة هو يلعب دوراً هاماً	تلعب المكتبة دوراً هاماً / المكتبة تلعب دوراً هاماً
تعطي الجريدة المعلومات مهمة في حياة الانسان	تعطي الجريدة المعلومات المهمة للإنسان
عرض الأستاذ على الطلاب أن اشتراكا في الأنشطة الجامعية	عرض الأستاذ على الطلاب أن يشتركوا في الأنشطة الجامعية
نجد أصح الأحاديث من كتابان هما صحيحا البخاري ومسلم	نجد أصح الأحاديث من كتابين هما: صحيحا البخاري ومسلم
من يذاكر دروسه فينجح في الامتحان	من يذاكر دروسه ينجح في الامتحان
هذان هما القصتان اللتين قرأتهما	هاتان القصتان اللتان قرأتهما

الأخطاء النحوية	الصواب
المصدر الاساس	المصدر الأساسي "المصدر الأساس"
كان أباه ذا علم بالسياسة	كان أبوه ذا علم بالسياسة
السفينتان وصلوان الميناء	السفينتان وصلتا إلى الميناء
الادراة المدرسة الرحمانية	إدارة المدرسة الرحمانية
أصبح الدولتين صديقتين	أصبح الدولتان صديقتين
الفاضل الأستاذ	الأستاذ الفاضل
هذه السبب	هذا السبب

ويتضح من الأمثلة المجدولة، أنَّ أنواع الأخطاء النحوية التي يرتكبها متعلمو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية ممَن شاركوا في عينة هذه الدراسة سببها الأول هو التأثر باللغة الأصلية، " لغة الأم" ثم التعميم الخاطىء، بتعميم الحكم القواعدي، دون معرفة خصائص كل قاعدة من القواعد اللغوية. واستخدام الإستراتيجيات السابقة في مواقف تعليمية جديدية. مثال ذلك، عادة ما يقدم طلبة جامعة العلوم الإسلامية، وحتى بعض الأساتذة؛ الصفة على الموصوف متأثرين بلغتهم الأم التي تقدم الصفة على الموصوف في بعض الظواهر اللغوية، نحو "yang Bahagia ustaz". وقد وقع أكثر من ٩٥٪ من الطلبة المعينين، في الأخطاء التركيبية، ليس على مستوى الصفة والموصوف فحسب، بل في جميع التوابع تقريباً. والمثال الآخر، هو التسوية بين المذكر والمؤنث في العبارة مثل "يوجد صلة الرحيم بين الناس" ويوجد بكل جريدة أبواب ثابتة لا تختلف من جريدة إلى أخرى. فقد أظهرت نتائج تحليل محتوى أوراق الإجابات أن ٩٩٪ من المشاركين في هذه الدراسة يرتكبون هذه الأخطاء مما يجعلها أكثر الأخطاء وقوعاً في هذا المجال. وقد يكون السبب في انتشار هذه الظاهرة اللغوية هو عدم وجود عنصر التذكير والتأنيث في اللغة الماليزية. وعلى المحاضر أن يزكِّزَ على هذه الظواهر وأمثالها، وأن يدرِّبَ الطلبة على كيفية التغلب عليها.

٤) الأخطاء التركيبية الأسلوبية:

الأخطاء التركيبية هي تلك الظاهرة اللغوية التي تحدث في تركيب النصوص الكتابية والخطابية منافيةً للعرف اللغوي. وتحدث هذه الظاهرة لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية كثيراً، بسبب التأثر بأسلوب بناء الجملة في اللغة الماليزية، "اللغة الأم" فيحاولون صياغة التراكيب العربية على منوال لغة الأم. مثال ذلك نادراً ما تجد طالباً ماليزياً؛ يبدأ الجملة بالفعل، بسبب أن الجملة الفعلية غير موجودة في اللغة الماليزية. فيقول "جامعتي يوجد

المكتبة الكبيرة" بدلاً من "توجد في جامعتي مكتبةٌ كبيرةٌ" و"أن الرياضة تساعد الشباب إلى النجاح في الحياة" بدلًا من "تساعد الرياضة الشباب على المحافظة على صحتهم." علاوة على ذلك، عادة ما تجد الطلبة يخطئون في استخدام الضمائر سواء للمتكلم، أو الغائب، أو المخاطب؛ متأثرين بلغتهم الأم. مثلاً "انا محمد حسان بن عبد الله يريد أن يعمل في الشركة السيارة فروتون." فالملايويون مثلاً عادةً لا يصرحون بأسمائهم في حالة التحدث مع مَن يعتبرونه أعلى منهم منـــزلةً، أو الشخص المحترم لديهم، فبدلاً من استخدام ضمير المتكلم أنا، أو صيغة الفعل، مثل: (أضربُ، أريدُ) يستخدمون أسماءهم أو يقولون "الإنسان. Azimi dah makan، أو Orang dah makan، وهم يقصدون أنفسهم، احتراماً للمخاطَب وإجلالاً له. ثم ينقلون هذه الخبرة اللغوية من الملايوية إلى العربية، فبدلاً من أن يقول ضربتُ أو أضربُ يقول محمد ضرب، أو محمد يضرب وهو يقصد نفسه. هذه التداخلات اللغوية أثرت كثير على طلبة جامعة العلوم الإسلامية، حيث إن أكثر من سبعين في المائة من المفحوصين أخطأوا فيما لا يقل عن (٧٣٪). من أسئلة لأخطاء التركيبية، مثل: "يحتاج علي ارجع إلى البيت في القرية لأن جيدي مريض وهو يراد بقابلي وهو وخشني أوه أوه علي" بدلًا من "أحتاج إلى أن أرجع إلى القرية لأن جدي مريض وهو يريد مقابلتي لأنه يشتاق إليَّ كثيراً."

الأخطاء التركيبية	الصواب
نشأ هارون الرشيد مكتبة دار الحكمة	أنشأ هارون الرشيد مكتبة دار الحكمة
أن الرياضة تساعد الشباب إلى النجاح في الحياة	تساعد الرياضة الشباب على المحافظة على صحتهم
يجب الطلاب لحفظ نفسه وربه	يجب على الطلاب المحافظة على واجباتهم تجاه أنفسهم وربهم
يحتاج الطالب إليه من أنواع الغذاء الروحي والعقلي والبدني	وكل ما يحتاج إليه الطالب من أنواع الغذاء الروحي والعقلي والبدني
أن الطلاب يشركوا في الأنشطة الجامعية	إن الطلاب يشاركون في الأنشطة الجامعية
قد اهتم المسلمون بإنشاء المكتبةُ في العصور القديمة	قد اهتم المسلمون بإنشاء المكتبةِ في العصور القديمة
الوحدة السكنية من عدة أدوار، وبكل دور عدد مناسب من الغرف	تتكوّن الوحدة السكنية من عدة أدوار، وفي كل دور عدد مناسب من الغرف.
أعرف من أنواع وسائل الإعلام وهو الصحف والمجلات	ما أعرفه من أنواع وسائل الإعلام هو الصحف والمجلات

الأخطاء التركيبية	الصواب
تستفيد من قراءة الجريدة هو اوسع المفاهيم في النفس، وزيادة المعلومات، يعرف ماذا وقع في الداخل والخارج ومصدر الرجوع في الدرس	يُستفاد من قراءة الجريدة في توسيع المعلومات ومعرفة الأحداث، سواء الأحداث الداخلية أو الخارجية.
نستفيد من الجريدة أو الصحفة العربية بانتظام وسيلة ناجحة لدراسة المجتمع العربي	الاستفادة من الجريدة أو الصحيفة العربية بانتظام وسيلة ناجحة لدراسة المجتمع العربي
الطالب كل ما يحتاج إليه من أنواع الغذاء الروحي والعقلي والبدني يجد في المدينة الجامعية	يجد الطالب ما يحتاج إليه من أنواع الغذاء الروحي والعقلي والبدني في المدينة الجامعية
أنواع وسائل الإعلام هي نقرأ الصحف والمجلات ونشاهد التلفزيون ونستمع إلى المذياع	أنواع وسائل الإعلام هي: الصحف والمجلات والتلفزيون والمذياع
تصدر الجريدة هي لجميع فئات الشعب	تصدر الجريدة لجميع فئات الشعب
لا بد أن يكون توجد غرفات كثيرة من المدينة الجامعية	لا بد أن تكون غرفات كثيرة في المدينة الجامعية
نمتع بمشاهدة مباراة كرة السلة	نستمتع بمشاهدة مباراة كرة السلة
جامعتي يوجد المكتبة الكبيرة	توجد في جامعتي مكتبة كبيرة
سهلة وأسهل علينا لنبحث الكتاب والكتب العلمية	نستطيع البحث عن الكتب العلمية بسهولة ويسر
أتمنى هذه المكتبة سيزداد كثير الكتاب لطلاب وهذا ليسهل على الطلاب ليبحث كثير المراجع في يوم الإستقبال	أتمنى أن تزداد كتب مكتبتنا حتى يسهل للطلبة البحث من المراجع التي يحتاجونها في المستقبل
كي نعرف أخبار الدولة والاجتماعية	كي نعرف أخبار الدولة والمجتمع
مخاطب الناس على قدر عقولهم أمر مهم	مخاطبة الناس على قدر عقولهم أمر مهم
وأيضا أن الطالب والطالبات الجامعية يجوز يستعير الكتاب بالسهلة من جهة المكتبة لتربية والدراسة	يجوز لطلاب الجامعة أيضا استعارة الكتب للبحث والاطلاع
والخلاصة، أن المكتبة يلعب دوراً هاماً في حياة الطالب الجامعي	والخلاصة، أن المكتبة تلعب دوراً هاماً في تنوير الطلاب وتوسيع مفاهيمهم
تستفيد من قراءة الجريدة هو بانتظام وسيلة ناجحة لدراسة المجتمع العربي، وأنها وسيلة ناجحة لدراسة اللغة العربية التي تعبر عن هذا المجتمع	قراءة الجريدة العربية بانتظام وسيلة ناجحة لدراسة المجتمع العربي، وأنها وسيلة ناجحة لدراسة اللغة العربية التي تُعبِّر عن هذا المجتمع
لأنني في ذلك اليوم عندي مريض في الرجل قد ذهبت إلى المستشفى ليحصل الرسالة الإجازة من الطبيب	لأنني يومئذ كنت مريضاً فذهبت إلى المستشفى للكشف الطبي والحصول على رسالة الإثبات
أعطى الطبيب الإجازة إلى يومان	لقد وعدني الطبيب بأنه سيعطيني الرسالة بعد يومين

الأخطاء التركيبية	الصواب
ومع هذه الرسالة، أعطيت الرسالة الإجازة من الطبيب	ولقد لصقتُ (دبست) رسالة الإثبات مع هذه الرسالة
لا، بعض من الأحاديث غير صحيحة	لا، بعض الأحاديث غير صحيحة
انا محمد حسان بن عبد الله يريد أن يعمل في الشركة السيارة فروتون	أنا محمد حسان بن عبد الله أريد أن أعمل في شركة سيارة فروتون
هذا لأن انا احب يعمل في هذه الشركة	كذلك لأنني أحب أن أعمل في هذه الشركة
وانا عندي يوجد الدبلوم من الجامعة الوطنية الماليزية	وأنا قد حصلت على الدبلوم من الجامعة الوطنية الماليزية
اكتب هذه الرسالة هي لأطلب منكم العمل من شركتكم	أكتب هذه الرسالة لأطلب العمل من شركتكم
انني أجد التسجيل العالية الدينية الماليزية، والإجازة الاستشارة النفسية من جامعة العلوم الإسلامية	فقد حصلت على الشهادة الدينية الماليزية العالية، ثم بكاليوريوس في الاستشارة النفسية من جامعة العلوم الإسلامية
وأغرض ليكتب هذه الرسالة لأنني لا أحضر محاضرتك في اليوم الاثنين يبدأ في هذا الاسبوع	والغرض من كتابة هذه الرسالة هو أنني لا أستطيع الحضور إلى محاضرتك القادمة بداية من يوم الإثنين
يحتاج علي ارجع إلى البيت في القرية لأن جيدي مريض وهو يراد بقابلي وهو وخشني أوه أوه علي	أحتاج أن أرجع إلى القرية لأن جدي مريض وهو يريد مقابلتي لأنه يشتاق إليَّ كثيراً.

وعلى ضوء التحليلات السابقة، فقد أظهرت الدراسة أن للأخطاء الأسلوبية والأخطاء النحوية والأخطاء الإملائية نصيب الأسد من جملة الأخطاء التي ارتكبها المفحوصون في هذه الدراسة. فقد ارتكبوا خطأً ١٧٥ مثّلت نسبة (٤٣٪) خطأً أسلوبياً أو تركيبياً و١٣٠ (٣٢٪) خطأً نحوياً، و٧٠ (١٧٪) خطأً إملائياً و٣٠ (٧٪) خطأً صرفياً.

الموضوع	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
الأخطاء التركيبية	١٧٥	٤٣٪
الأخطاء النحوية	١٣٠	٣٢٪
الأخطاء الإملائية	٧٠	١٧٪
الأخطاء الصرفية	٣٠	٧٪
المجموع الكلي للأخطاء	٤٠٥	١٠٠٪

خاتمة:

ليس الهدف من إجراء هذه الدراسة تصيد أخطاء الطلاب، أو تثبيطهم، من خلال تضخيم حجم الأخطاء في مهارات اللغة العربية، وإنّما الهدف الأول من إجراء تحليل الأخطاء هو تشخيص طبيعة الصعوبات التعليمية التي تواجه هؤلاء الطلاب، بغرض وضع الحلول العلمية الصحيحية، سواء على مستوى بناء المناهج، أو طرق التدريس، أو أساليب حل التدريبات اللغوية، داخل الفصل.

وبذلك يتم حل الصعوبات التعليمية على ضوء ما يعانيه الطلاب، بعيداً عن التخمينات الارتجالية لمعرفة المشكلات التعليمية للطلاب. فهذه الدراسة، وأمثالها توفّر للقائمين على إدارة العملية التعليمية، والمدرسين، معلومات ميدانية عن واقع المشكلات التي تواجه الطلاب الماليزيين، بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، تحديداً، والطلاب الماليزيين عموماً.

وتوصّلت الدراسة من خلال رصد الأخطاء، وتصنيفها، ثمَّ تحليلها بطريقة علمية، توصلت إلى أنَّ الأخطاء اللغوية تتباين نسب وقوعها بين الطلاب، على النحو الآتي:

تصدّرت الأخطاء التركيبية قائمة الأخطاء اللغوية، بنسبة ٤٣%، وجاءت الأخطاء النحوية في المرتبة الثانية، بنسبة ٣٢%، وقد احتلت الأخطاء الإملائية المرتبة الثالثة، بنسبة ١٧%، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأخطاء الصرفية، بنسبة ٧%.

وبناء على ذلك يوصي الباحثان بضرورة مراعاة هذه النسب على مستوى المعالجات الميدانية للأخطاء، سواء على مستوى بناء المناهج، أو طرق التدريس، أو تدريب المدرس، حتى تتناسب الحلول مع حجم المشكلات الواقعية في هذا المجال.

ويقترح الباحثان ضرورة اطلاع المدرسين الماليزيين على نتائج هذه الدراسة، لمعرفة طبيعة الأخطاء التي تواجه طلابهم، وربما اكتسب الطالب هذه الأخطاء من طريقة المدرس الماليزي، لأنه يعاني من نفس المشكلة.

بما أنَّ اللغة الملايوية لا تبدأ بالجملة الفعلية، يجب أن يراعي مدرس اللغة العربية، ذلك وأن يركِّزَ في التدريبات اللغوية على الجمل الفعلية؛ وأن يتنبّه إلى الفروقات النوعية بين اللغة الأم (الملايوية) واللغة الهدف (اللغة العربية).

وفيما يتعلق باستخدام الضمائر، لا بد لمدرس اللغة العربية من تنبيه الطلبة بالفروق الدلالية بين حروف المضارع الأربعة، وأن استخدامها مختلف نوعاً ما من استخدام الملايوي للضمائر خاصة ضمير المتكلم.

وختاماً نتمنى أن تتطوّر دراسة تحليل الأخطاء في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حتى تُساهم في تقليل حجم الصعوبات التي تواجه الطلاب الماليزيين بوصفهم من غير

الناطقين بالعربية، وحتى تتضمّن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا، الحلول العملية لتلك الأخطاء، كما يتم تدريب المدرس على تفادي تلك الأخطاء في التدريس، وحلها بطريقة علمية داخل الفصل.

الهوامش:

---

[١] راجع، طعيمة، رشدي أحمد، ١٩٨٩م. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مناهجه، وأساليبه. من منشورات المنظمة الإسلامية للتربية، والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب، ص٥٣ وما بعدها.

[٢] لمزيدٍ من التفاصيل عن تحليل الأخطاء، راجع، من، صوفي، ١٩٩٢م. تحليل الأخطاء اللغوية بالمركز الإعدادي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. المستوى المتقدّم. بحث تكميلي مقدّم إلى معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ص١٢، وما بعدها.

[٣] راجع، من، صوفي. تحليل الأخطاء اللغوية بالمركز الإعدادي في الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا. مرجع سابق، ١٨.

[٤] راجع، كنالي، وجدان محمد صالح.٢٠٠٠م. تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر للطلبة الملاويين بقسم اللغة العربية وآدابها. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مقدّم إلى قسم اللغة العربية، بكلية معارف علوم الوحي، والعلوم الإنسانية، بالجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا،ص ٥٩وما بعدها.

[٥] انظر: دوريه، ماهاما، ١٩٩٩م. الأخطاء في استخدام الضمائرالعربية لدى الطلبة بجامعة الأمير سونجكلا- فطاني. بحث غير منشور، مقدّم إلى قسم اللغة العربية، بكلية معارف الوحي، في الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا، ص١٩ وما بعدها.

[٦] انظر: طعيمة، رشدي أحمد١٩٨٠م..تعليم العربية لغير الناطقين بها. مناهجه، وأساليبه. من منشورات المنظمةالإسلامية للتربية والعلوم والثقافية، ص٥١ وما بعدها.

[٧] انظر: دوريه، ماهاما. الأخطاء في استخدام الضمائر العربية لدى الطلبة بجامعة الأمير سونجكلا- فطاني، مرجع سابق، ص٢١.

[٨] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣، ١٩٨٥، ص١٥٠.

المصطلحات النبوية المثناة

د. محمد ذنون يونس فتحي
مدرس
كلية التربية للبنات
جامعة الموصل

عندما نقرأ في كتب الحديث تطالعنا نصوص محتوية على ألفاظ وردت بصيغة التثنية للدلالة على شيئين بشكل مصطلح محدد الملامح دقيق الإطلاق، ونحن نعرف أن المصطلح ما تعارف عليه قوم واصطلحوا على تسميته باسم ما بحيث لو أطلق لا يفهم منه معناه اللغوي الأصيل المأخوذ منه وإنما تفهم دلالته الجديدة المكتسبة وإطلاقه الحالي، وعملية تفجير المصطلح أو انتخابه للدلالة على معنى مستحدث يحتاج إلى وعي علمي بالمناسبة الرابطة بين المعنى اللغوي الأصلي والمعنى المستحدث الجديد حتى يكون الربط واضحا والدلالة محكمة.

وقبل الخوض في دراسة هذه الألفاظ الاصطلاحية، لا بدّ من التوقف عند تأصيل علمي يوضّح لنا حدود الدراسة وطبيعتها حتى لا يقودنا التطبيق إلى البعد عن الأفكار النظرية والأسس العلمية المؤدي لسوء الفهم والميوعة الواضحة التي تظهر في تلك الدراسات التطبيقية التي تأخذ بالباحث يمنة ويسرة، وهو لا يعي أنه يخرج عن حيز الظاهرة المدروسة ويسمّي الأشياء بغير مسمّياتها وتختلط عليه المباحث والمصطلحات من دون رجوع لتلك القواعد والأسس التي لو راعاها لعصمته عن الخطأ في البحث والتطبيق.

ولذا كان لا بدّ من التوقف عند ظاهرة (التثنية) اللغوية ومصطلح (المثنى) في الدراسات النحوية، فالتثنية في دلالتها اللغوية: هي العطف من قولك: ثنيت العود إذا عطفته، ولمح الصبان معنى التكثير منبعثا من الصيغة الصرفية للمثنى: فقال هو المعطوف كثيرا[١]، وأرجعوا سرّ عدول العرب عن العطف بين الاسمين إلى التثنية لجانب لفظي هو إرادة الاختصار، فكان الأصل أن يعطف اسم على اسم، وقد جاء من ذلك في الشعر كثير، ولكنّهم اكتفوا باسم واحد وحرف وجعلوه عوضا من الأسماء المعطوفة اختصارا[٢]، وكراهية التطويل أيضا، فكان الأصل أن يقال جاءني زيد وزيد إلا أنّهم رأوا ذلك يطول ... فقالوا: الزيدان، فجعلوا الألف.. عوضا عن ضم الاسم إلى الاسم فحصل المعنى[٣]، وهذا محصّل ما ذكروه من سر استعمال التثنية في كلامهم وهي مستويات لفظية، ولكن هناك جانب معنوي يظهر عند التأمل ذاك أن التثنية تدل على المغايرة ، فعندما نقول(الرجلان) أو(العاقلان) معناه فردان متغايران جمعنا بينهما بهذا اللفظ، ولو كانا متحدين من كل الجهات لما ساغ ذلك الجمع، كما أن العطف أيضا

يقتضي المغايرة في قولنا: جاء زيد وزيد، لكن تميّز التثنية عن العطف هو أن التثنية تجنح إلى جمع المتغايرين تحت وصف جامع مشترك بينهما يعمل على جمعهما في نسق واحد ولفظ واحد، فعندما نقول: جاء الرجلان، نكون قد بحثنا عن وصف جامع يضم داخله كلا الشخصين وهو وصف (الرجولية) بينما لا يحقق الانفراد ذلك، إذ يؤدي إلى ذكر تميز كل واحد من الشخصين عن الآخر حتى يعرف فنقول: جاءني الرجل المعروف بالعقل وزيد الموصوف بالبخل، وبدلا من ذلك نقول بعد البحث عن وصف جامع: جاءني الرجلان، فالتثنية دالة على وجود المغايرة بين الشيئين تحت مضلّة وصف جامع لهما لا يحققه ذكر المفردين على سبيل الانفراد، وهذا التعليل المعنوي لسرّ العدول عن العطف إلى التثنية واختيار العرب لها في الكلام هو الذي سيقودنا إلى حلّ الإشكال القادم الواقع بين النحويين في اعتبار التثنية الواقعة لمفردة واحدة ذات معنى مشترك أو ذات معنى حقيقي ومجازي أو عدم اعتبارها كما سنرى لاحقا.

نخلص من هذا إلى أن التثنية ذات جانبين متضادين:

١- التغاير بين المفردين.

٢- الترابط في وصف جامع.

وله نظائر كثيرة في كلامهم، فالمبتدأ عين الخبر ذاتا وغيره مفهوما، فلكي يصح الكلام ويفيد لا بد من وجود هذين الجانبين. وأما مصطلح المثنّى فقد حظي بعدة تعاريف في الدائرة النحوية تحاول جميعها لملمة مفردات هذه الظاهرة، وفي الوقت ذاته تعمل على إبعاد جميع الكلمات الدخيلة عليها، وهناك نقطة خلاف بين لمعرّفين حول شمول (المثنى بالتغليب) في تعريف المثنى، فمنهم من رأى أنه غير داخل في الظاهرة، وينبغي قصر ما ورد منه على السماع فزاد في التعريف ألفاظا تجعله غير داخل ضمن المعرّف، كقول بعضهم: "المثنى: لفظ دال على اثنين بزيادة في آخره صالح للتجريد وعطف مثله عليه"[٤]، وفسّر (عطف مثله عليه) بقوله: "وخرج بقولنا وعطف مثله عليه: ما صلح للتجريد وعطف غيره عليه كالقمرين فانه صالح للتجريد فتقول: قمر، ولكن يعطف عليه مغايره لا مثله، نحو: قمر وشمس، وهو المقصود بقولهم القمرين"[٥]، فعلى هذا التفسير لا يكون المثنى بالتغليب داخلا في تعريف(المثنى الحقيقي) القياسي، ولكن نحى بعضهم منحى آخر لجعل هذا النوع من المثنى الحقيقي باعتبار أن التثنية إنما حصلت بعد تسمية المغلّب عليه باسم المغلّب مجازا[٦]، وبعبارة أخرى: إن المتكلم لحظ المفردتين (قمر وشمس) ابتداءً ثمّ تجوّز بمفردة (شمس) فسمّاها باسم (المغلّب= القمر) فصار عنده لفظان قبل التثنية هما(قمر وقمر) ثم قام بعملية التثنية، فهو مثنى حقيقي لأنه داخل ضمن(وعطف مثله عليه)، بينما على الرأي السابق لحظ المتكلم المفردتين (قمر وشمس) والتجوز حصل عند إرادة المتكلم التثنية، فهو مثنى مجازي لان التجوز حصل بالتثنية لا قبلها، وعلى كليهما- كما لا يخفى- هناك مجاز لكن يختلف وقت حصوله، ولا خلاف بين جمهور النحويين في كون المثنّى بالتغليب من المثنّى المجازي المقابل للمثنى الحقيقي، لكنه في النهاية (مثنى) وليس ملحقا به مثل ألفاظ (كلا وكلتا واثنان واثنتان) كما أوضحه تصريح ابن هشام: "والذي أراه أن النحويين يسمّون هذا النوع مثنى وإلا لذكروه فيما حمل على المثنى، وغايته أن هذا مثنى في أصله تجوّز"[٧]، بينما تشدّد

قسم وجعلوه من الملحق بالمثنى فيما نقله الفاكهي من أنهم: "صرّحوا بأنه ملحق بالمثنى"[٨]، واعتقد أن مراد من جعله ملحقا بالمثنى أنه رأى في قيد (صالح للتجريد) مؤدى لذلك، فلفظة (القمرين) تحتمل التجريد إلى (قمر أو شمس) لأنها مأخوذة في نظر المتكلم، ومن ثم فهو غير صالح للتجريد مثل حتمية تجريد (الرجلين) فشبّهوه بالألفاظ الملحقة بالمثنى لذلك، وبهذا يعلم ما في كلام ابن عقيل السابق من صلاحية القمرين للتجريد إلى قمر مع عدم جواز عطف مثله عليه، أو أنهم سمّوا الملحق بالمثنى بـ (المثنى المجازي) ولا يقصدون منه الإلحاق الاصطلاحي الواقع في (كلا وكلتا واثنان واثنتان) ممّا لا مفرد له من لفظه أصلا، ولكن الرأي الراجح كما يتضح من نصوص جمهورهم أنه مثنى غايته أنه مجازي لحصوله بالتغليب وليس من الملحق بالمثنى اصطلاحا.

نخلص من هذا كله إلى وجود تقسيمات فرعية يتضمّنها مفهوم(المثنى) الاصطلاحي هي- لحد الآن: (المثنّى الحقيقي والمثنّى المجازي - المثنّى بالتغليب- والملحق بالمثنى)، وننتقل بعد ذلك إلى موقفين آخرين ارتأى كل من أصحاب التعريفات فيها جانبا دون آخر لشمول أنواع من المثنّيات دون أنواع أخرى:

الموقف الأول: الاتفاق اللفظي فقط، ويتضح هذا الموقف في تعريف ابن مالك للتثنية بأنها: "جعل الاسم القابل دليل اثنين متفقين في اللفظ غالبا"[٩]، وتعريف الأشموني للمثنى بأنه: "اسم ناب عن اثنين اتفقا في الوزن والحروف بزيادة أغنت عن العاطف والمعطوف"[١٠]، فهذان التعريفان يمثلان موقف من اكتفى بوجود الاتفاق اللفظي بين المفردين الصائرين إلى التثنية، وهو رأي الجزولي والأندلسي وابن مالك في أحد رأييه، فيجوز عندهما تثنية اللفظ المشترك باعتبار معنييه المختلفين واللفظ باعتبار حقيقته ومجازه، فيقال: العينان في عين الشمس والميزان، واللسانان في العضو المعروف والقلم (آلة الكتابة)، ولذا ذكر الصبان سبب اكتفاء الاشموني بالاتفاق اللفظي دون المعنوي، وذلك مراعاة: "لمذهب الناظم الذي يجوّز تثنية المشترك مرادا بها معنياه المختلفان عند أمن اللبس بتثنيته مرادا بها فردان لأحد معنييه، نحو: عندي عينان منقودة وموروردة، معللا ذلك بأن الأصل في التثنية العطف وهو في المتفقين والمختلفين جائز بالاتفاق والعدول عنه اختصارا، فإذا جاز في أحدهما فليجز في الآخر قياسا"[١١]، وهذا الموقف يلفت الانتباه إلى وجود فرق بين (الكتابين) مثلا و(العينين)؛ إذ (الكتابان) بينهما اتفاق لفظي ومعنوي مع وجود المغايرة الضرورية بين كلا الكتابين، بينما (العينان) مفرده(عين) وهي من المشترك اللفظي، فيحتمل إرادتين: عين الماء وعين الذهب، فعندما يثنّى ويقال (العينان) فهو مثنى أريد به معنياه المختلفان، ويحتمل أن يراد بمفرديه (عين ماء وعين ماء أخرى) فيقال (العينان) أيضا، فهو مثنى أريد به فردان لأحد معنييه، وكلاهما عند أصحاب هذا الموقف من (المثنى)، لأنهم اشترطوا الاتفاق اللفظي وهو حاصل، ولكنهم سوّغوه عند أمن اللبس، بحيث إن السامع إذا قيل له: عندي عينان، وعرف أن المراد (منقودة وموروردة) جاز وإلا فلا، وهذه التثنية عند ابن مالك قياسية في حالة عدم اللبس، والجمهور على خلافه ويرون أنّ ما ورد منه يحفظ ولا يقاس عليه لما فيه من الإيهام وهو خلاف مقصود المتكلم.

الموقف الثاني: الاتفاق اللفظي والمعنوي معا، ويتضح هذا الموقف في تعريف ابن مالك أيضا

للمثنّى بأنه: "ما دلّ على اثنين لزيادة صالحا للتجريد وعطف مثله عليه دون اختلاف معنى"[١٢]، وهو موقف يدل إمّا على تردد رأي ابن مالك في جواز تثنية اللفظ المشترك واللفظ المراد به حقيقته ومجازه بحيث اختار هنا مذهب الجمهور، أو على أنه لا بدّ من الاتفاق المعنوي عند وجود الالتباس وعدم قصد الإبهام على السامع، ولذا استغرب الفاكهي هذا الموقف منه بقوله: "وهذا القيد زاده ابن مالك في شرح كافيته لإخراج ما اتفق لفظه دون معناه كالعين للباصرة ومنبع الماء فلا يجوز تثنيته، وقد مرّ عنه جوازه"[١٣]، وينبغي توضيح المراد بالاتفاق المعنوي وهو الذي لا يصل إلى درجة الاتحاد التام وإلا لما كان هناك من حاجة للتثنية، فـ(الزيدان) بين مفرديه (زيد وزيد) اتفاق لفظي ومعنوي فكلاهما لفظ موضوع للدلالة على ذات إنسانية مشخّصة بعوارضها المختلفة، ولم تصل العلاقة إلى درجة الاتحاد لوجود التغاير بين الوضعين والمشخّصات الإنسانية، بينما تثنية (العينين) المنحلة إلى مفردين (عين وعين) حصل فيهما الاتفاق اللفظي، ولكن لم يحصل بينهما الاتفاق المعنوي لدلالة العين الأولى على الماء مثلا والثانية على النقد، وهذا التغاير مضرّ لدلالة كل واحدة من اللفظتين الموضوعتين بوضع على حدة على معنى لا علاقة له بالآخر، إذ بينهما تباين تام بخلاف (زيد وزيد)، أما لو أريد بـ(العينين) ماء معينة وماء عين أخرى، فبينهما تباين جزئي وهذا القدر كاف لحصول التثنية؛ إذ الغرض منه كما تقدّم الجمع بين شيئين بينهما وصف جامع.

ونتج عن هذين الموقفين مسألة (جواز تثنية اللفظ المشترك واللفظ المستعمل في حقيقته ومجازه) ولخّص يس الحمصي الأقوال فيها بثلاثة آراء:

١- يمتنع تثنية المجاز والمشترك وجمعهما باعتبار مدلولاتهما المختلفة.

٢- عدم اشتراطه فيجوز ذلك قياسا على العطف ولوروده في قوله تعالى: ﴿قالوا نعبد إلهك وإله آبائك إبراهيم وإسماعيل وإسحاق إلها واحدا﴾ (البقرة: ١٣٣) وقولهم: القلم أحد اللسانين.

٣- الجواز إن اتفقا في المعنى الموجب للتسمية، نحو: (الأحمرين= الذهب والزعفران)، وإلا فالمنع.

والمشكلة تكمن في رأي المانعين لهذين النوعين من التثنية في تحقق (الالتباس)؛ إذ لا يعرف السامع مقصود المتكلم من التثنية، ومثال ذلك لفظ (القرء) الوارد في اللغة على أنه مشترك لفظي لمعنيين متضادين هما (الطهر والحيض) فلو ثنّي وقيل (القرءان) لما علم السامع أنه أراد (طهران أم حيضان) أم (طهر وحيض)، وهذا الالتباس مضرّ على رأيهم كما عبّر عنه الرضي بقوله: "ذلك أن المشترك له أجناس يؤخذ آحادها فيثنى ويجمع كالقرئين للطهرين والقروء للأطهار، فلو ثني أو جمع باعتبار معانيه المختلفة لأدى إلى اللبس"[١٤]، وهو رأي أكثر النحاة ونسب إلى المحققين، فلا يجوز تثنية المشترك ولا اللفظ المستعمل في حقيقته ومجازه، ومن ثمّ لحَنوا الحريري في قوله[١٥]:

جاد بالعين حين أعمى هواه عينه واثنى بلا عينين

لأنه أراد بالعين الأول (عين المال) وبالثانية (العين الباصرة)، وكان الأصل أن لا يقيس ذلك على ما ورد؛ لان هذه التثنية على رأي المانعين سماعية[١٦]، ولكن هذا الموقف من قبل المانعين لا يضرّ موقف ابن مالك ومن شايعه في قياسية وصناعية التثنية للألفاظ المشتركة؛ لأنه اشترط عند الاستعمال

(أمن الالتباس)، ومن ثم فلا أجد لحنا ارتكبه الحريري في بيته السالف؛ لأن الفعل (جاد) مرتبط بالمال، والفعل (أعمى) متناسب مع الإبصار، فهذه قرائن قولية تكشف مراده من التثنية آخر البيت، حيث عاد بلا مال ولا إبصار، وذلك أمر واضح لا إلباس فيه، وهناك قرائن حالية يقتضيها الموقف الكلامي، لكن القياس الذي اعتمده ابن مالك للرد على المانعين على الرغم من اتفاقهم مع المجوّزين في جواز (تثنية العلَم المشترك) قياس مع الفارق، وملخّص دليله: أنه لا شبهة في أن (العلَم) قد يكون مشتركا مع أنه يجوز تثنيته بالاتفاق نحو (الزيدين)، ولذا أجابوا عنه بان: "السرّ في تجويز التثنية للعلَم المشترك دون الجنس المشترك باعتبار معانيه المختلفة أنه يجوز تثنية الجنس باعتبار آحاد معنى واحد من معانيه كالقرئين للطهرين فلو ثني باعتبار الثاني لأدى إلى اللبس بخلاف العلَم لانتفاء الاعتبار الأول فيه، فلو ثنّي باعتبار الثاني لما حصل اللبس"[١٧]، إذ(القرء) كلفظ مشترك بين الطهر والحيض غير(زيد) كلفظ مشترك بوضعين مختلفين بين شخصين مسميين بهذا الاسم، فـ(القرء) عند تثنيته يحتمل فردين لمعنى واحد (الطهران مثلا) أو معنيين مختلفين (الطهر والحيض)، ولذا يحصل الالتباس بخلاف تثنية العلَم المشترك؛ إذ: "ليس للعلَم جنس يؤخذ آحاده فتثنّى حتى إذا ثنّي باعتبار معانيه المختلفة أورث اللبس"[١٨]، وبنى بعضهم هذه المسألة على جواز استعمال اللفظ المشترك في معنييه واللفظ في حقيقته ومجازه، وهي مسألة أصولية تعددت فيها الآراء، فمن قائل بالجواز مطلقا ومن قائل بالمنع ومن قائل بالجواز بشروط، ولا أحسب أن لهذا ارتباطا بموضوعنا؛ إذ نحن نناقش قياسية التثنية للألفاظ المشتركة باعتبار معانيها المختلفة حتى تسمّى بالمثنيات الحقيقية من عدم قياسيتها والاقتصار فيها على السماع، ولسنا نناقش جواز الاستعمال اللغوي من عدمه، فتلك مسألة أخرى؛ لان أصحاب الموقفين (المانع والمجوّز) يعتقد بثبوت الاستعمال، لكن هل يجوز القياس عليه ويعتبر من المثنى الخاضع للقياس النحوي عند إرادة التثنية منه بإضافة الألف والنون في آخره؟.

ولكن نفيد من كلام الأصوليين في الدفاع عن وجهة نظر المجوّزين لتثنية اللفظ المشترك حيث ذكروا نقلا عمّن منع وقوعه في القرآن بأنه: "إن وقع مبيّنا بذكر قرينة كان تطويلا من غير فائدة؛ إذ يمكن التعبير عن المراد بلفظ مفرد وضع له فقط، وإن وقع غير مبيّن كان غير مفيد وذلك عيب، والجواب أنا نقول لا يذكر معه قرينة ولا نسلّم أن غير المبين غير مفيد مطلقا بل هو مفيد لفهم المعنى على سبيل الإجمال، والفهم الإجمالي أيضا مقصود في فهم الألفاظ لاشتماله على فوائد"[١٩]، ومن تلك الفوائد ما أورده السيوطي من: "الإبهام على السامع حيث يكون التصريح سببا للمفسدة كما روي عن أبي بكر الصديق ﷺ وقد سأله رجل عن النبي ﷺ وقت ذهابهما إلى الغار: من هذا؟ قال: هذا رجل يهديني السبيل"[٢٠]، ونخلص من هذا كله إلى أنواع أخرى من المثنّيات هي: (المثنى من اللفظ المشترك والمثنى من اللفظ المستعمل في حقيقته ومجازه)، والخلاف فيها كامن في مشروعية القياس عليها أو الحكم بشذوذ ما ورد منها.

بقي أن نتناول في هذا التنظير نوعا آخر من المثنّى الحقيقي وهو (المشترك المعنوي) والمراد به: ذلك الأمر الكلي الذي يكون حصول معناه وصدقه على أفراده بالتساوي فيسمّى (متواطئا)، مثل صدق الإنسان على زيد وعمرو وبكر، أو بالتفاوت فيسمّى (مشككا) مثل صدق النور على الشمس

وضوء المصباح[٢١]، فالعينان مشترك لفظي، والأحمران في دلالته على الذهب والزعفران، والأسودان في دلالته على الماء والتمر من المشترك المعنوي، فالعين موضوعة للنقد والباصرة... وغيرها، أما الأسود فليس بموضوع للماء أو للتمر، ولكنه صادق عليهما على سبيل التشبيه والاستعارة، ووضّح المحبي ذلك من خلال الاعتراض والجواب عنه بقوله: "فان قيل ورد (الأبيضان) للماء واللبن و(الحجران) للذهب والفضة، وكل واحد منهما مثنّى مع أنه ليس معه مثله من جنسه، إذ لكل واحد من المفردين حقيقة مخالفة لحقيقة الآخر، قلنا: هذا سهو؛ إذ كل واحد من الأمرين داخل تحت جنس مشترك في إطلاق ذلك الجنس عليه، فالماء ضمّ إلى اللبن لا باعتبار اختلافهما بل باعتبار اشتراكهما في دخولهما تحت جنس الأبيض، وكل واحد يصدق عليه أنه من جنس الآخر، وان اختلف المفردان كالرجلين لزيد وعمرو....وإنما جاز (الأبيضان) ولم يجز (القرءان)؛ لأن الأبيض لفظ متواطئ فهو القدر المشترك بين الماء واللبن ولفظ (القرء) مشترك اشتراكا لفظيا لا معنويا"[٢٢]، ومن هذا التفصيل يتضح ما في كلام يس الحمصي المتقدم من ذكر مواقف النحويين من تثنية المشترك حيث ضمّ المشترك المعنوي مع المشترك اللفظي، مع أن النحويين قاطبة متفقون على أن بعضه من (المثنى الحقيقي) وهو الذي لا يكون بين فرديه تغليب كقولنا: (الحرمين= مكة والمدينة، والأحدث= الليل والنهار، والرافدين= دجلة والفرات، والشيخين= البخاري ومسلم، والأعميين= السيل والحريق...) وبعضه من المثنى المجازي بالتغليب، حيث يغلّب عند التثنية معنى أحد فرديه على الآخر مثل: (الأخضرين= البحر والليل) حيث غلّب البحر؛ لأن الليل ليس بأخضر حقيقة، لكنه تغليب معنوي، وأما التغليب السابق في (القمرين= القمر والشمس، والعمرين =أبي بكر وعمر، والأذانين= الأذان والإقامة، والحسنين= الحسن والحسين...) فهو من التغليب اللفظي، وكلاهما معدود في المجاز؛ لأن البلاغيين يرون في هذا الاستعمال اللغوي خروجا عن المعنى الوضعي، فهو مجاز عندهم لعلاقة المشاركة: "وإنما كان مجازاً لأن هيئة التثنية موضوعة للمشتركين لفظاً ومعنًى عند الجمهور فاستعمالها في المشتركين لفظاً فقط مجاز، والظاهر أن علاقة هذا المجاز المشابهة في مطلق الاشتراك"[٢٣]، كما صرّح بذلك محمد بن شريف الحسيني في شرح الفوائد الضيائية، قال: "لأن اللفظ فيه غير مستعمل في الموضوع[٢٤].

وبعد هذه الدراسة النظرية الملخّصة لما دار من مناقشات مستفيضة في حقيقة التثنية والمثنى وأنواعه يمكن القول: إن ابن مالك لمّا جعل كل هذه الأنواع المتكثّرة من المثنى وليس من الملحق به كـــ(كلا وكلتا واثنين واثنتين) كان أقرب إلى روح النحو وصناعته، فجميع هذه الأنواع ترفع بالألف وتنصب وتجرّ بالياء، وتدلّ على التثنية بهذه الزيادة، وذلك كاف في عدّها من المثنّيات سواء كانت حقيقية أم مجازية، بينما كان غيره أقرب إلى روح البحث الدلالي والتأصيل المعنوي، ولكل وجهة هو مولّيها.

ويمكن تلخيص الأنواع السابقة بما يأتي:

١- المثنى الحقيقي، ويشتمل على نوعين:

أ- ما فيه اتفاق لفظي ومعنوي كالزيدين والمهندسين والفلاحين.

ب- بعض المشترك المعنوي: كالأحمرين للذهب والزعفران والحرمين لمكة والمدينة

٢- المثنى المجازي، وهناك خلاف في كونه من المثنى أو الملحق به، ويشتمل على نوعين:

أ- ليس فيه اتفاق لفظي ومعنوي: كالقمرين للقمر والشمس والأبوين للأب والأم.

ب- بعض المشترك المعنوي مما فيه تغليب: كالأخضرين للبحر والليل والأبيضين للماء واللبن.

٣- خلاف في قياسية تثنيته، ويشتمل على نوعين:

أ- المشترك اللفظي: كلفظ القرئين للطهر والحيض والعينين للباصرة والمال.

ب- اللفظ المستعمل في حقيقته ومجازه، كاللسانين للجارحة والقلم، والمحبسين للسجن والعمى.

وقد استدعى تشخيص الظاهرة الاصطلاحية الواقعة في صيغة التثنية التعرّض للمثنى وأنواعه لكي نعرف الجنس المدروس وطبيعة التعامل معه وعلاقته بأقسامه ونظائره الأخرى حتى يكون التطبيق سليما خاليا من الخبط بين الأشكال المتشابهة والصور المتقاربة، فالألفاظ المثنّاة الاصطلاحية هي تلك الألفاظ التي جرى فيها التغليب اللفظي كالعمرين في أبي بكر وعمر أو التغليب المعنوي كما في الأخضرين للبحر والليل، وتلك التي لم يتحقق فيها التغليب اللفظي والمعنوي كما في الحرمين لمكة والمدينة، فهي ألفاظ خرجت عن مجرّد الاستعمال اللغوي العام إلى استعمال مخصوص بحيث متى أطلق فهم منه معنى خاص؛ فان هناك فرقا واضحا بين قولنا (المهندسان) و(الأسودان)، فالتثنية الأولى دالة على شخصين موصوفين بهذا الوصف، ويمكن استعمال التثنية مع غيرهما ممّن تنطبق عليه، بينما التثنية الثانية تدل على ذاتين معيّنتين بالتعيين العرفي للدلالة على مادتين دون بقية المواد المتصفة بالسواد، بحيث لا تطلق على غير مدلوليها، وهذا النوع من الألفاظ يكون منقولا عن أصل وضعه بحيث يشتهر في المعنى الثاني ويترك استعماله في المعنى الأول بحيث متى أطلق مجرّدا عن القرائن يتبادر منه المعنى الثاني ويسمى في الاصطلاح بـــ(الألفاظ المنقولة)، وهذه الألفاظ المنقولة لا بدّ لها من ناقل، فان كان الناقل من أهل الشرع سمّي (منقولا شرعيا) كلفظ الصلاة الموضوعة في الأصل للدعاء ثم نقله أهل الشرع إلى الركعات المخصوصة، ومثله (الزكاة والحج والصوم والصدقة والعقيقة....وغيرها) فهي منقولات شرعية واصطلاحية منسوبة إلى الشرع الحكيم، وان كان الناقل أهل العرف العام سمّي (منقولا عرفيا) كلفظ (الدابة) الموضوع في الأصل لكل ما يدبّ على الأرض ثم نقله أهل اللسان إلى ما يمشي على أربع فقط، وأما إن كان الناقل أهل العرف الخاص كالنحويين والصرفيين والبلاغيين.... سمّي (منقولا اصطلاحيا) لتصالح أهل العلم الخاص واتفاقهم على دلالة معينة به كتوافق النحاة مثلا على أن يكون المبتدأ اسما لما وضع أولا ليحكم عليه[٢٥]، وأما هذه الألفاظ الاصطلاحية المثنّاة فهي من النوع الثاني الذي قصره أهل العرف العام على دلالات معينة بحيث متى أطلقها المتكلم بذلك اللسان فهم منه دلالات خاصة، وكانت هذه الصيغ مستعملة للعرب في عاداتها الكلامية حيث تجمع بين شيئين تحت وصف جامع لهما لتعبّر عنهما فقط دون غيرهما مما يمكن أن يدل عليه لنوع من الاهتمام بذينك الأمرين المجموعين، ولكي يتحقق في التركيب الكلامي نوع من الإبهام الذي يجعل ذهن القارئ متسائلا عن حقيقة المقصود وطبيعة ذلك الإجمال الحاصل في النص، وتحفيز الذهن للبيان والتفسير بعد ذلك الإجمال المقصود والإبهام المنوي عند الإطلاق، والذي يدل

على حصول هذا الانحصار والاقتصار في الدلالة لهذه الألفاظ، أن شخصا لو حلف أن لا يأكل الأسودين، وأكل الباذنجان مثلا فإنه لا يحنث؛ لأن العرف العام قد خصّص دلالته وقصر مفهومه على التمر والماء فقط، فالمقصود بالألفاظ الاصطلاحية المثنّاة هي تلك الألفاظ التي اصطلح عليها أهل العرف العام وقصر دلالتها على مفهوم معين لا تتجاوزه.

والقرآن الكريم نزل بلغة العرب مراعيا عاداتهم الكلامية وطرائقهم التعبيرية، ولذا نجد هذا النوع من التثنية واقعا فيه، كما في قوله تعالى: ﴿وقالوا لولا نزل هذا القرآن على رجل من القريتين عظيم﴾ (الزخرف: ٣١) وأراد بالقريتين: مكة والطائف، بحيث لا يفهم منهما معنى أزيد من ذلك أو قرية غير هاتين القريتين، وربما ينسى العرف العام أو يهجر أيضا لتقادم الزمن، ولذا يحتاج إلى تفسير من خلال الانتقال لزمن القائلين لمعرفة طبيعة ذلك التخصيص العرفي العام، ولقد أورد السيوطي حادثة تدلّ على اصطلاحية هذه الألفاظ وما يطرأ عليها من نسيان محوج إلى بيان وتفسير وعودة لعصر القائلين به، وهذه نقطة من نقاط الاختلاف المهمة بين الاصطلاح العرفي العام والاصطلاح العلمي الخاص، فقد ذكر في (باب الألفاظ التي وردت مثنّاة) أنه: "ضاف قوم مويّدا المدني فقال لهم: ما لكم عندي إلا الأسودان، فقالوا: إن في ذلك لمقنعا: التمر والماء، فقال: ما ذاك عنيت وإنما أردت الحرّة والليل:"[٢٦]، وقد يختلف اصطلاح أهل العرف بين البدو والحضر، فقد ذكر أبو عبيدة أن (الأيهمين) عند أهل البادية: السيل والجمل الهائج يتعوّذ منهما، وهما الأعميان، وعند أهل الأمصار: السيل والحريق[٢٧].

ولكننا قصرنا بحثنا هذا على تلك الألفاظ الاصطلاحية المثنّاة الواردة في أحاديث الرسول الكريم محمد صلى الله عيه وسلّم سواء تفرّد بها أم لا، حصرا لموضوع البحث خوفا من الإطالة وتعرّفا على البلاغة النبوية التي تأسر القلوب من خلال هذا الفن الكلامي الذي يعطي الاهتمام للمفردين المثنيين ويحفز الذهن على سماع بقية الخطاب ويحفر المعاني ويلصقها في أذهان المخاطبين، وللأسلوب فوائد أخرى ستظهر خلال التطبيق إن شاء الله تعالى، إلا أن المفاهيم الاصطلاحية ليست على حد سواء، بل لها مستويات، فمنها مصطلحات تراعي المستوى الشكلي والأخرى تراعي المستوى الوظيفي، وهناك مصطلحات ترتبط بالمستوى الدلالي حيث تكون اللفظة الاصطلاحية مقولة على ما تحتها على سبيل الاستعارة والمشابهة غالبا.

وكان الرسول الكريم محمد ﷺ عندما يستعمل هذه التثنية الاصطلاحية العرفية للدلالة على مفهوم ما يراعي بحسه اللغوي الفصيح قضايا مثل توضيح الفكرة وتزويد السامع بالسببية، والتنويه بقيمة المضمون المطروح داخل النص، وكان التجريد للمصطلح مشيرا إلى وجه دقيق ومناسبة عميقة لو استغني عنه لما أفاد فرداه إفادته، ومن الملاحظ أن هذه المصطلحات تأتي مجملة ثم يعقبها التفصيل كما سنرى، وفي ذلك من البلاغة والبراعة ما يجعل الذهن متشوقا لسماع التفصيل بعد الإجمال، والتوضيح بعد الاختصار، ويكون المبيّن بدلا مما قبله، وفي ذلك مبالغة واضحة كما نبه إلى ذلك المناوي بقوله: "أوقعه بدلا... مبالغة في الكشف والبيان، كما تقول: هل أدلك على الأكرم الأفضل: فلان، فإنه أبلغ من: أدلك على زيد الأكرم الأفضل؛ لذكره أولا مجملا ثم ثانيا مفصّلا"[٢٨]، وليس هذا النوع من الإبداع اللغوي النبوي مختصا بألفاظ التثنية بل واقع في المفردات أيضا، ومن ذلك قوله: "لا

يقعن أحدكم على امرأته كما تقع البهيمة ليكن بينهما رسول، قيل ما الرسول؟ قال: القبلة والكلمة"[٢٩]، ونجد صدى هذا التشويق للسامع من خلال التساؤل المطروح الذي يحمل انتباه السامع وتشوقه للمطلوب الأساسي من الخطاب.

وهذا النوع من الاستعمال يختلف مضمونه البلاغي وقيمته الإيحائية من التصريح بلفظ التثنية أو العدد، كما نلحظه في مثل: سبعة يظلهم الله بظله.... أو ثلاث من كنّ في صدره...، وكالحديث المروي عن عمار بن ياسر أن رسول الله ﷺ قال: "ثلاثة لا تقربهم الملائكة: جيفة الكافر والمتضمخ بالخلوق والجنب إلا أن يتوضأ"[٣٠]، فهذه الأحاديث والنصوص صرّح فيها بلفظ العدد، دون دمج المعدودات بوصف جامع يجعل الذهن محفزا لسماع الموصوف المبهم، كما سنوضحه من خلال هذه النصوص المنتقاة، التي تعكس دقة هذه المصطلحات وقيمتها في الخطاب ومراعاتها للمستويات الاصطلاحية الثلاث.

ومثال ذلك: "أحلت لنا ميتتان ودمان: السمك والجراد والكبد والطحال"[٣١]، فالميتتان والدمان مصطلحان للدلالة على هذين الشيئين، والتصريح بالمصطلح أمر ضروري لأنه لو ورد الحديث بالاستغناء عنهما لما كان في إثبات الحل فائدة، إذ هي معلومة ولكن ذكر المصطلح للدلالة على أن هذه الأشياء الأربعة مستثناة من قضية التحريم، ومثله قوله: "ما من عبد أذهب الله كريمتيه إلا كان ثوابه عند الله الجنة، قالوا: وما كريمتاه؟ قال: عيناه"[٣٢]، فإطلاق المصطلح وتفجيره وإبداعه كان لمراعاة المستوى الدلالي؛ لأن فاقد العين يشبه بشخص كريم قد أعطى عينيه اختيارا لغيره، فهو كريم العينين، وعيناه كريمتان، وفي ذلك تشجيع لمصابه الجلل وحافز معنوي لتصبيره وتقوية عزيمته، كما دل ذلك المصطلح على علة دخوله الجنة، لأنه فقد كريمتيه وصبر على ذلك وتجلد فاستحق الثواب العظيم من خالقه تعالى، وعندما عقد ابن حبان في صحيحه له الباب سماه: ذكر رجاء دخول الجنة لمن حمد الله على سلب كريمتيه إذا كان بهما ضنينا.

ومن مراعاة المستوى الشكلي قوله: "المرء باصغريه: قلبه ولسانه، فإذا منح الله العبد لسانا لافظا وقلبا حافظا فقد أجاد له الحلية"[٣٣]، فالقلب واللسان من اصغر أعضاء الإنسان تقليبا، فشكلهما صغير مقارنة برأسه ويده ورجليه وصدره...، ويدل على ذلك ما ذكره الميداني بقوله: "يعني بهما القلبَ واللسان، وقيل لهما الأصغران لِصغر حجمهما"[٣٤]، ولذا أطلق مصطلحا مراعيا هذا الجانب وهو يطمح من مراعاة المستوى الشكلي إلى الإشارة لقضية قيمة الحجم في النجاة وعدمها، فاللسان والقلب مع صغرهما عن بقية أعضاء الإنسان إلا أن خطرهما قد يفوق سائر الأعضاء، فالقلب مادة الاعتقاد واللسان موطن التعبير، وبحفظ هذين الموردين تتم له السعادة ولسائر أعضائه الأخرى، فلا علاقة للحجم بمصير الإنسان بل معظم النار من مستصغر الشرر، ولكن جوّز الميداني أن يكون تسمية القلب واللسان بالأصغرين من باب الأضداد، وهو تسمية الشيء باسم ضده، وذلك بقوله: "ويجوز أن يسميا الأَصغرين ذهاباً إلى أنهما أكبر ما في الإنسان معنىً وفضلاً، كما قيل: أنا جُذَيْلُها المحكَّكُ وعُذَيْقُها المرَجَّبُ"[٣٥]، فهذا التصغير الوارد في مقام الفخر دالا على التعظيم وليس المراد حقيقة التصغير لتنافيه مع المقام ودواعيه.

ومن مراعاة المستوى الشكلي قوله: "اتقوا الله في الضعيفين"[٣٦]، والمراد بهما: الأرملة واليتيم، لأن شكلهما في الحياة والواقع يظهر بشكل واضح للعيان ضعفا وهزالا بدنيا ومعنويا، فلذا سماهما بالضعيفين لمراعاة شكلهما الخارجي، وللإشارة إلى ضرورة الرحمة بهما والرفق معهما، فلو كان الحديث: اتقوا الله في الأرملة واليتيم هكذا، لما أشير إلى علة الاتقاء وهي مطلوبة، وعلة ذلك ضعفهما وانكسارهما النفسي والاجتماعي المنسحب إلى أبدانهما غالبا، كما أن إطلاق الأرملة واليتيم من دون صيغة التثنية يشعر بأن هناك ضعافا غيرهما، فدلت التثنية على الانحصار والاقتصار سواء كان حقيقيا أم إضافيا، ويترجح الحصر الإضافي؛ لأنه ورد في رواية أخرى: الأرملة والصبي من دون وصفه باليتم، وفي رواية أخرى: المملوك بدلا من الصبي، ولا يخفى أن في ذكر الضعف: "استعطافا وزيادة في التحذير والتنفير فإن الإنسان كلما كان أضعف كانت عناية الله به أتم وانتقامه من ظالمه أشد"، فهؤلاء المذكورون يستحقون التغاضي عن بعض أخطائهم لأنهم ضعفاء حسا ومعنى.

وقد تتم مراعاة المستوى الوظيفي في عملية الإطلاق والوضع الاصطلاحي، ومنه قوله: "عليكم بالشفائين: العسل والقرآن"[٣٧]، فتجريد مصطلح (الشفائين) كان لمراعاة دور ووظيفة العسل وقيمته الغذائية على صعيد البدن، ودور ووظيفة القرآن وقيمته على صعيد النفس والروح، فهما شفاءان للبدن والروح معا، ولو جاء الحديث هكذا: عليكم بالعسل والقرآن، لما عرفنا علة اجتماع واقتران العسل بالقرآن، إذ علة الاقتران تحقيق الشفاء البدني والروحي معا، ولا يبعد أن يكون عطف القرآن على العسل من عطف ما يشمل الأدواء البدنية والروحية على ما يقتصر على الأدواء البدنية فقط، لأن هناك من النصوص الواضحة الدالة على شمول العلاج بالقرآن للأمراض البدنية أيضا، وإن كان التقابل يدل على اختصاص الأول بالأبدان والثاني بالأرواح.

ومن ذلك المستوى أيضا ما ورد في الحديث: "انه صلى الله عليه وسلم كان يتعوّذ بالله من الأهدمين"[٣٨]، وذكره ابن منظور بلفظ: "اللهم إني أعوذ بك من الأهدمين"، أي البناء والبئر، فالبناء يهدم على صاحبه وكذا البئر، وهذه وظيفتهما ودورهما حالا أو مآلا، لأن هذه الصيغة تأتي في صورتها الفعلية للدلالة على الصيرورة، كما يقال: أغدّ البعير، أي: صار ذا غدة[٣٩]، فالأهدمان أي الصائران للانهدام، والتعوذ منصب على الانهدام المفاجئ وليس غيره؛ لأن مصير البيوت والآبار مهما طالت هو الانهدام لا محالة، وإنما الخوف والتعوذ من الانهدام الذي لا تسبقه علامات ظاهرة تستدعي الحيطة والحذر.

ومن دون تجريد هذا المصطلح (الأهدمين) لما عرفنا علة التعوّذ منهما وسبب ذلك بشكل واضح، والظاهر أن ابن سيدة توقف فيه لأنه لم يعرف ما حقيقة هذا التعبير؟، وكأنه رأى أن الصيغة (اسم التفضيل) قد استعملت في غير وضعها ومعناها الأصلي؛ لأنه لم يستعمل من الفعل (هدم) اسم تفضيل بمعنى: أكثر هدما، كما يقال: زيد أكرم من عمرو، أي أكثر كرما منه، وان استعمل فليس المعنى في الحديث التفضيل، وإنما صيرورته علما أو مصطلحا على شيئين قابلين للانهدام، واعتقد أن في العدول عن لفظ (المنهدمين) إلى لفظ (الأهدمين) غاية بعيدة المرمى؛ لان المنهدمين مطاوع الهدم، وكأن البناء والبئر ينهدمان عند وجود المؤثر الفاعل بعمد، بينما (الأهدمان) لا يشير إلى المطاوعة، لان

الحاصل بالمطاوعة لا يحتاج إلى التعوذ منه، وإنما يتعوذ من الحاصل بتلقاء نفسه وبشكل مفاجئ مما يؤدي إلى تلف النفوس وضياع الأموال، ولذا فسّر ابن الأثير سرّ التعوذ منهما بقوله:" هو أن يَنْهَار عليه بِنَاء أو يَقَع في بِئْر أو أهْوِية"، فالانهيار حاصل من دون فعل فاعل متعمد، ولكن في تفسيره بانهيار البيت على أصحابه ووقوع الإنسان في البئر عدم اتساق واضح؛ لأن التناسق ضروري ومقصود للقائل، فالانهيار شامل لسقوط البيت على أهله الساكنين به أو المنشئين له وانهيار البئر على حافريه ومستنبطيه، وهذا أولى من تفسير الانهدام بالسقوط فيه.

ومن مراعاة المستوى الدلالي قوله: "إقرأوا الزهراوين: البقرة وآل عمران فإنهما تأتيان يوم القيامة كأنهما غمامتان"[٤٠]، فتسمية البقرة وآل عمران بمصطلح (الزهراوين) وهو تثنية (الزهراء) تأنيث (أزهر) وهو المضيء الشديد الضوء، أي منيرتان جدا، وعلل عبد الرؤوف المناوي هذه الاستعارة في وصف البقرة وآل عمران: "لكثرة نور الأحكام الشرعية وكثرة أسماء الله تعالـــى فيهما أو لهدايتهما قارئهما أو لما يكون له من النور بسببهما يوم القيامة"[٤١]، فقد أشار في كلامه إلى ثلاثة احتمالات:

١- كثرة الأحكام الشرعية فيهما وكثرة تكرر الأسماء الحسنى، وكلاهما نور؛ فان الأحكام الشرعية قوانين تنير الطريق أمام القاضي والحاكم وأسماء الله تعالى تنير بركتها وتجلياتها الطريق أمام السالكين، فسميت السورتان بهذا الاسم (الزهراوين) الدال على الإنارة والإضاءة لأجل ذلك الاشتمال، فالتسمية من باب تسمية الشيء بما يشتمل عليه.

٢- كون السورتين تهديان قارئهما إلى الصواب في القول والفعل والاعتقاد، فسميتا بالزهراوين لأجل ذلك، فيكون من باب تسمية الشيء باسم لازمه، باعتبار أن الهداية لازمة من وجود الإنارة.

٣- كون السورتين تأتيان يوم القيامة على أنهما هالتان نورانيتان فتكللان حافظهما وتعطيانه بريقا ملائكيا خاصا يتميز به عن أهل المحشر، فسميتا بالزهراوين لأنهما تنيرانه، فيكون من باب تسمية الشيء باسم سببه، فالبقرة وآل عمران تسببان لصاحبهما النور وتحدثانه له.

ومن دون الإشارة إلى (الزهراوين) لما عرفنا جهة تميزهما عن سور القرآن الأخرى، ومن ذات المستوى قوله ﷺ: "خير الناس مؤمن بين كريمين"[٤٢]، يعني الحج والجهاد، فكلاهما طريق يذهب فيه الإنسان ليجود بنفسه وماله، ولا يدري أيعود من سفره أم يأتيه أجله فيوفيه الله حسابه؟، فهما كريمان لأن السائر في دربهما كريم وجواد، ولو استغنى الحديث عن مصطلح (الكريمين) لما عرفنا علة اقترانهما وكون المؤمن جاريا بينهما، وهذا التعليل عندي أوجه مما قيل فيه: إن المقصود: "مؤمن بين كريمين، أي: بين أبوين مؤمنين سخيين، فيكون قد اجتمع له الإيمان والكرم فيه وفي أبويه، فلحيازته شرف الإيمان والكرم فيه وفي أبويه من جهة نفسه ومن جهة أبويه صار أفضل، أو بين أب مؤمن هو أصله وابن مؤمن هو فرعه فهو بين مؤمنين هما طرفاه وهو مؤمن، أو بين فرسين يغزو عليهما أو بين بعيرين يستقي عليهما ويعتزل الناس"[٤٣]، لأن سياق الحديث ومورد مجيئه لا يتسق مع هذه الدلالة البعيدة؛ حيث علم من نص الحديث تفضيل الشخص المؤمن بين عملين كريمين مبتعدا بهما عن الفتن وعن التعرض لأصحابها، حيث يستولي على الناس اللكع، وهو: اللئيم الأحمق الذي يتعب

الرعية، فقد ذكر الزمخشري أن: "لكع الرجل لكَعا ولكاعة: إذا لؤم وحمق فهو ألكع وهي لكعاء"[٤٤]، ثم أورد كلام النبي ﷺ بأنه يأتي على الناس زمان يكون أسعد الناس فيه لكع بن لكع وخير الناس يومئذ بين كريمين، فقد علم أنه يغلب هذا اللكع على الدنيا أو أن الدنيا يتملكها لكع يتحكم بالناس من دون وازع وضمير، فبين الرسول ﷺ أن خير الناس في ذلك الزمان من انشغل بعملين عظيمين: الجهاد والحج، فكلاهما خروج من أجل نيل الحق ودفع الضرر، فالجهاد يدفع ضرر الأعداء على الأمة، والحج صورة من صور الجهاد لدفع ضرر الذنوب التي تكبل الإنسان وتقيده عن نيل الحق والدفاع عنه، ومما لا شك فيه أن الحديث حينئذ يكون جامعا بين الإيمان والعمل الصالح، بينما لا يتحقق هذا الاجتماع عند تقدير الأبوين أو الأب والابن، وأبعد منه عند تقدير الفرسين أو البعيرين؛ لأن مراد الحديث أن يلتزم الإنسان في تلك الأيام بالإيمان والعمل الصالح، وأهمهما اللذان يجتمع فيهما السياحة والخروج من الفتن الداخلية بالحج والجهاد في سبيل الله تعالى.

ومن مراعاة المستوى الشكلي قوله: "تعوّذوا بالله من الأعميين"[٤٥] السيل والحريق، ألا ترى أنهما يأكلان ويصدمان كل ما يجريان عليه، وذلك شأن الأعمى وشكله في سريانه وجريانه، فشبه شكلهما في الجريان بشكل الأعمى فاستعاره لهما وجرّده من معناه الأصلي للدلالة على معنى جديد ومفهوم آخر، ونجد في روايات أخرى للحديث بدلا من الأعميين استعمال مصطلح (الأيهمين)، وأنه كان ﷺ يتعوذ من الأيهمين، واليهماء والهيماء من القلب المكاني بمعنى واحد: مفازة لا ماء فيها ولا يسمع فيها صوت، وليل أيهم: لا نجوم فيه، ورجل أيهم: لا عقل له ولا فهم، ويأتي بمعنى الأصم كذلك، واليهماء العمياء سميت به لعمى من يسلكها كما قيل للسيل والبعير الهائج الأيهمان، لانهما يتجرثمان كل شيء كتجرثم الأعمى، ويقال لهما الأعميان[٤٦]، وسر تفسير الحديث تارة بالسيل والحريق وأخرى بالحريق والجمل الهائج هو اختلاف الخطر المحدق بين أهل الحضر وسكان الخيام، فأهل الحضر لا يستعملون الجمل استعمال البدو، ومن ثم لا يشكّل مصدرا للخطر كما يشكّله السيل، وقد انتبه لذلك المعجميون فقالوا: "والايهمان عند أهل الحضر: السيل والحريق، وعند الأعراب: الحريق والجمل الهائج"[٤٧]، وجوز أبو عبيد القاسم بن سلام كلا التفسيرين حيث ذكر في حديثه ﷺ: "أنه كان يتعوّذ من الأيهَمَين، قال أبو عبيد: يقال: إنهما السيل والحريق؛ ويقال في أحدهما إنه الجمل الصؤول الهائج، وإنما سمي أيْهما لأنه ليس مما يستطاع دفعه ولا ينطق فيكلّم أو يُستعتَب، ولهذا قيل للفلاة التي لا يهتدي فيها الطريق: يَهْماء"[٤٨]، والحاصل أن مصطلح (الأعميين) أكثر وضوحا من (الأيهمين) لأنه يدل على معناه دلالة أصلية بخلاف الأيهم، بينما الأيهمان أكثر معنى وأوسع دلالة من الأعميين حيث يحتمل المعنى أنهما اعني السيل والحريق لا يريان ولا يسمعان ولا يعقلان كما تختزنه دلالات (الأيهم)، حيث لا يهتدى إلى دفعهما أو التحدث معهما كما يتحدث مع الحي العاقل، كما أن في الأيهم دلالة على الهيجان المنبئة عن شدة جريان الماء وسرعة اشتعال النار، إذ فاقد العقل لا يسمع ولا يرى فيهيج وينطلق بعنف وقوة، بخلاف الأعمى الذي لا يدل على الهيجان في الانطلاق وإنما مجرد الاصطدام بالأشياء والمتاع فيؤثر فيها من دون قصد أو إرادة.

ومن مراعاة المستوى الوظيفي عند إطلاق المصطلحات المثنّاة العرفية ما نجده من استعمال

لمصطلح (اللاعنين) أو (اللعانين) الوارد في صحيح مسلم: "حدّثنا يَحْيَى بْنُ أَيّوبَ وَ قُتَيْبَةُ و ابْنُ حُجْرٍ جَمِيعاً عَنْ إِسْمَاعِيلَ بْنِ جَعْفَرٍ قَالَ ابْنُ أَيوبَ: حدّثنا إِسْمَاعِيلُ: أَخْبَرَنِي الْعَلاَءُ، عَنْ أَبِيه، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنّ رَسُولَ اللّه ﷺ قَالَ: "اتّقُوا اللّعّانَيْنِ" قَالُوا: وَمَا اللّعّانَانِ يَا رَسُولَ اللّه؟ قَالَ: "الّذِي يَتَخَلّى فِي طَرِيقِ النّاسِ أَوْ فِي ظِلّهِمْ"، وبلفظ: "اتقوا اللاعنين"[٤٩]، لان اللعن من وظائف المتكلمين، وممارسة هذه الوظيفة عند التسبب في الإيذاء للآخرين، أو التعدي على حقوقهم الشخصية يكون عملا مشروعا، ولكننا نلحظ أن هناك انتقالا في النسبة ومجازا عقليا في الإسناد وضحه الخطابي بقوله: "يريد باللاعنين الأمرين الجالبين للعن الحاملين للناس إليه، وذلك أن من فعلهما لعن وشتم، يعني أن عادة الناس لعنه فهو سبب، فانتساب اللعن إليهما من المجاز العقلي"[٥٠]، فمن الواضح أن الذي يقترف هاتين الخصلتين الذميمتين لا يكون لعّانا أو لاعنا، بل يكون اللعن واقعا عليه، فهناك تجوز في الإسناد؛ لان اللاعن أو اللعان في الحقيقة هو الشخص الذي تأذى ممن تغوّط في طريقه أو مجلسه، فجرى تغيير في الإسناد على طريقة المجاز العقلي بنسبة وإسناد الفعل إلى غير فاعله، وإنما حدث هذا التغير الاسنادي لان من فعل هاتين الخصلتين أو احداهما يكون قد جرّ الناس وجرأهم على لعنه فكان مشاركا لهم في الفعل، لأنه الذي دفعهم إلى ذلك دفعا، ولولا فعلته لما وقع اللعن أصلا منهم، فكأنه هو اللاعن أو اللعان في الحقيقة مبالغة في التشنيع على سوء الفعلة، وترهيبا من خطر الإيذاء، فكأنه قد تسبب في الإيذاء أولا واللعن ثانيا، فهو مرتكب لذنبين: ذنب الإيذاء وذنب اللعن، وهذا التقدير أولى من الحمل على جعل اسم الفاعل بمعنى المفعول فيكون مجازا عقليا أيضا، لأنه يخلو حينئذ من الإشارة إلى السببية والفائدة السالفة التي يتضمنها الإسناد المجازي العقلي لعلاقة السببية، كما أنه ينسجم مع رواية اللاعن دون اللعّان، فيكون التقدير حينئذ: اتقوا الأمرين الملعون فاعلهما، بينما على الحمل الأول يكون التقدير: اتقوا فعل اللعانين المتسببين في ذلك، ولا يخفى أن التقدير الثاني أرجح؛ لان الاتقاء يتعلق بالأفعال أكثر من تعلقه بالذوات، بل عندما يتعلق بالذوات يؤول إلى تأويل الفعل، كقولنا: اتقوا النار، أي اتقوا الفعل الذي يؤدي إلى النار، فيكون قد كرّ إلى ما منه فرّ.

ومن مراعاة المستويين الشكلي والدلالي ما نجده من التحذير النبوي لمضار الاستعمال السيء لعضوي الفم والفرج، حيث سماهما الرسول الكريم بـــ(الأجوفين)[٥١]، فقد روى الإمام احمد في مسنده ما نصه: "عن أبي هريرة أن النبي ﷺ قال: أكثر ما يلج به الإنسان النار الأجوفان الفم والفرج، وأكثر ما يلج به الإنسان الجنة تقوى الله ﷻ وحسن الخلق"[٥٢]، فالتعبير عن الفم والفرج بهذا الاصطلاح والوصف أولى من الاقتصار عليهما من دون ذكر هذه التثنية المهمة، التي يدل مفردها (أجوف) على الخلو من القيمة المعنوية للإنسان، فعندما نقول: فلان أجوف، يكون تصغيرا لشأنه وتحقيرا لأمره، فالأجوف هو الخالي من المضمون والأهمية، ووصف الفم والفرج بهذا الوصف وتنبيه المخاطب لقيمة المتحدّث عنه والمحذّر منه بيان صريح وإعلام ظاهر بأن الشيء الذي يدخل الإنسان النار هو أمر لا يستحق تلك النتيجة الخطيرة التي توقع صاحبها في المهلكة وتهوي به في الجحيم، فالأجدر به أن يتسامى عن متطلبات الأعضاء الجوفاء إلى متطلبات العقل والفكر المليء بالمضمون والقيمة، حيث نجد تقابلا بين متطلبات الفم والفرج ومتطلبات العقل والفكر، وتتمثل في هذا التركيب صنعة الاحتباك

حيث ذكر الفم والفرج وترك ما يقودان إليه من أكل مال الحرام والزنا.... وذكر في الطرف الثاني تقوى الله ﷻ وحسن الخلق وترك ما يسببهما من العقل السليم والطبع المستقيم، الذي تتجلى آثاره على الفم فلا ينطق إلا بالكلام الحسن، والفرج فيتقي الله تعالى ويخافه، وبهذا الفهم يكون المصطلح مراعى فيه المستوى الدلالي عند الإطلاق، وبالإضافة إلى هذه الدلالة المعنوية التي امتلأت بها التثنية يكون المصطلح الموضوع قد روعي فيه المستوى الشكلي أيضا، فكل من الفم والفرج ينفذ إلى الجوف، فتسميتهما بالأجوفين إما لأنهما ينفذان إليه ويرتبطان به، فيكونان أجوفين أيضا لعلاقة المجاورة والاتصال والارتباط، أو للتجويف الحاصل في شكلهما الخارجي، وعلى الاحتمالات كلها فالمصطلح قد روعي فيه المستوى الشكلي عند الإطلاق، كما روعي فيه الجانب الدلالي أيضا، وكقوله ﷺ: "إذا حاضت المرأة حرم الجحران" أي الفرج والدبر، أما الدبر فاستصحابا للحالة الأصلية وأما الفرج فلعلّة الحيض، فالمراد انضمام الفرج إلى الدبر في التحريم عند الحيض، ولا يخفى أن الغاية من تجريد هذا المصطلح هو لمراعاة المستوى الشكلي، وفي ذلك كمال التهذيب والخلق السامي الكريم.

ومن مراعاة المستوى الدلالي ما نجده من تجريد لمصطلح (الأخبثين) الذي يدل على ارتفاع المقام النبوي الكريم عن التلفظ بما يشين اللسان مع غاية في التهذيب ومراعاة الذوق العام، كما يحمل المصطلح في دلالاته على الحكم الشرعي للشيء الخارج من جسم الإنسان عند الاستنجاء، وضرورة التخلص منه حتى في حالة اجتماع خروجه مع إرادة الصلاة، كما أن من معاني (الخبث) (النجس) فقد ورد في اللسان عدة دلالات للخبث وتثنيته، هي: "الرجيع والبول، وهما أيضاً السَّهَرُ والضَّجَرُ، ويقال: نَزَلَ به الأَخْبَثَانِ أي البَخَر والسَّهَرُ، وفي الحديث: لا يُصَلِّي الرجلُ وهو يُدافِعُ الأَخْبَثَيْنِ؛ عنى بهما الغائط والبولَ، للفراء: الأَخْبَثَانِ القَيءُ والسُّلاح؛ وفي الصحاح: البولُ والغائط، وفي الحديث: إِذا بلغ الماءُ قُلَّتَيْنِ لم يَحْمِل خَبَثاً، الخَبَثُ، بفتحتين: النَّجَسُ"[٥٣]، بينما الصلاة دعاء وتقرب وقدسية وطهارة فلا ينبغي تقارنهما لما بينهما من التناقض، بل إن انشغال الإنسان بتأخير الاستنجاء عند الصلاة بشكل متكلف وصعوبة يمنع من استغراق المصلي في حالة الخشوع المندوب لها، وذلك في الحديث المروي عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: "قال النبي صلى الله عليه وسلم: لا يصلين أحدكم بحضرة الطعام ولا وهو يدافع الأخبثين: الغائط والبول"[٥٤].

وبعد هذه الجولة الدراسية للمصطلحات المثناة الواردة في السنة النبوية نستطيع القول: إن هذا الموضوع يحتاج إلى بحث أكثر توسعا واستقراء للظاهرة وأنواعها وصورها، وحسبنا في هذا البحث الحديث عن الظاهرة وصورها وأشكالها من خلال بعض النصوص المنتقاة للتوضيح والوقوف على قيمة هذه الظاهرة داخل النصوص وجمالية التعبير والعمق الفكري والدلالي الذي يحمله في تلافيفه، ولذا أدعو الباحثين المستقرئين للنصوص بالتوقف عند هذه المصطلحات بشكل متوسع جدا بما يتناسب مع طبيعة رسائل الماجستير القائمة على الاستقراء الشامل أو ما يقرب منه، واكتفينا نحن بالإشارات السريعة واللمحات الدالة المناسبة لهذا البحث القائم على ذكر الظاهرة وصور وقوعها وأنماط مستوياتها.

الهوامش:

[1] اللباب في علل البناء والإعراب/ العكبري، أبو البقاء محب الدين عبد الله بن الحسين، دمشق، دار الفكر، تح غازي مختار طليمات، ط١، ١٩٩٥م: ١/ ٩٦، حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك/ محمد بن علي (ت ١٢٠٦هـ)، ترتيب مصطفى احمد حسين، القاهرة، ١٩٤٧م :١/ ٨٤.

[2] اللباب: ٩٦/١، شرح الحدود النحوية/ الفاكهي، عبد الله بن أحمد (ت ٩٧٢هـ) دراسة وتحقيق: د. زكي فهمي الآلوسي، بغداد، دت : ٨٤.

[3] كتاب المقتصد في شرح الإيضاح/ الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت٤٧١هـ)، تح كاظم بحر مرجان، سلسلة كتب التراث، بغداد، ١٩٨٢م: ١/ ١٨٣.

[4] شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك / عبد الله الهمداني (ت ٧٦٩هـ)، تحقيق وشرح: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، ط ١٥، ١٩٧٢م: ١/ ٥٦- ٥٧.

[5] شرح ابن عقيل: ١/ ٥٧. وإنما كان المقصود من (القمرين) الشمس والقمر لأنه لا يوجد تحت أبصار المتكلمين فعلا سوى قمر واحد، بينما لو ثنينا (القمر) باعتبار أنه يمكن- وقد ثبت ذلك فعلا- وجود قمر آخر ستكون التثنية حقيقية لكنها ليست مقصودة زمن أولئك القائلين.

[6] حاشية الصبان: ٨٥/١.

[7] شرح اللمحة البدرية في علم العربية/ ابن هشام الأنصار يعبد الله بن يوسف(ت٧٦١هـ)، تح: هادي نهر، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٧٤م: ٢٦٨/١- ٢٦٩.

[8] شرح الحدود النحوية: ٨٦، ولينظر شرح الأشموني: ١/ ٨٤. وأوضح الخضري أن هذه التثنيات الاصطلاحية يصنفها النحويون على أنها من باب الملحق بالمثنى بقوله: "أي مغايره في الوزن كما في قوله: "اللَّهُمَّ أعِزَّ الإِسْلاَمَ بِأَحَبِّ العُمَرَيْنِ إِلَيْكَ" أي عمر بن الخطاب، وأبي جهل عمرو بن هشام فَغَلَبَ مَنْ له السعادة، أو في الحروف كالأبوين للأب والأم، و(الأذانان) للأذان والإقامة فكل ذلك تغليب، وهو ملحق بالمثنى على التحقيق؛ لأن شرط التثنية عند الجمهور اتفاق اللفظ والمعنى".

[9] تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد/ ابن مالك، محمد بن عبد الله (ت٦٧١هـ)، تح محمد كامل بركات، القاهرة، ١٩٦٨م: ١٢. ويفهم من قوله (غالبا) أنه يسمّي نحو (القمرين) مثنى وليس ملحقا به، وإن كان حاصلا بالتغليب.

[10] شرح الأشموني على الفية ابن مالك/ علي بن محمد(ت ٩٠٥هـ)، القاهرة، ط١، ١٣٦٦هـ: ٨٥/١.

[11] حاشيته على شرح الأشموني: ١/ ٨٤.

[12] شرح الكافية الشافية / ابن مالك، محمد بن عبد الله (ت٦٧١هـ)، تح د. عبد المنعم هريدي، دار المأمون للتراث، دمشق، ط١، ١٩٨٢م: ١٨٥/١-١٨٦، ولينظر شرح الكافية / الرضي: ٢/ ١٧٢، حاشية يس على شرح الفاكهي للقطر/ الحمصي، أبو بكر بن محمد (ت ١٠٦١هـ)، القاهرة، ١٣٢٣هـ: ١/ ٧٨.

[13] شرح الحدود النحوية: ٨٩.

[14] شرح الكافية: ٢/ ١٧٢.

[15] المقامات/ الحريري مع شرح الشريشي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ١٩٧٣م المقامة الرحبية العاشرة: ٩٦.

[١٦] شرح الحدود النحوية: ٨٩.

[١٧] جنى الجنتين في تمييز نوعي المثنيين/ المحبي، محمد أمين بن فضل الله(ت ١١١١هـ)، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت.: ٥- ١٢.

[١٨] شرح الكافية / الرضي، محمد بن الحسن (ت ٦٨٦هـ)، بيروت، ١٩٨٥م: ٢/ ١٧٢.

[١٩] الإبهاج في شرح المنهاج / السبكي، علي بن عبد الكافي، حققه جماعة من العلماء، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٤هـ: ١/٢٥١.

[٢٠] المزهر في علوم اللغة وأنواعها / السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر(ت٩١١هـ)، شرح وضبط وتصحيح محمد أبو الفضل إبراهيم ومحمد احمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي، القاهرة، د.ت: ١/ ٣٦٨.

[٢١] التعريفات/ السيد الشريف الجرجاني، أبو الحسن علي بن محمد (ت٨١٦هـ)، بغداد، د.ت: ١١٢.

[٢٢] جنى الجنتين: ٥- ١٢.

[٢٣] شروح التلخيص/ التفتازاني مسعود بن عمر(ت ٧٩٣هـ) وآخرون، بيروت، د.ت.: ١/ ٢٣١.

[٢٤] جنى الجنتين: ١١٧.

[٢٥] حاشية عبد الله يزدي على تهذيب المنطق مع حاشية البيتوشي/ نجم بن شهاب(ت ١٠١٥هـ)، طهران، ط٢، ١٣٦٣هـ : ٥٠- ٥١، ولينظر المزهر في علوم اللغة وأنواعها: ١/ ٢٩٤.

[٢٦] المزهر: ١/ ١٧٣.

[٢٧] نفس المصدر: ١/ ١٧٤، وهناك حادثة أخرى دالة على ما وقع في الاصطلاح من تغليب: ١/ ١٨٩.

[٢٨] فيض القدير/ المناوي، محمد عبد الرؤوف، مصرن المكتبة التجارية الكبرى، ط١، ١٣٦٥هـ: ٢/ ٦٣.

[٢٩] رواه أبو منصور الديلمي في مسند الفردوس من حديث أنس وهو منكر.

[٣٠] الحديث مروي بعدة طرق، ولينظر: سنن أبي داود/ أبو داود سليمان بن الأشعث، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، تعليقات: كمال يوسف الحوت، دار الفكر: ٢/ ٤٧٩، المعجم الأوسط/ الطبراني، أبو القاسم سليمان بن احمد(ت٣٦٠هـ)، القاهرة، دار الحرمين، ١٤١٥هـ، تحقيق: طارق بن عوض الله الحسيني: ٥/٣١١، سنن البيهقي الكبرى/ أبو بكر احمد بن الحسين(ت٤٥٨هـ)، مكة المكرمة، دار الباز، ١٩٩٤م، تحقيق: محمد عبد القادر عطا: ٥/٣٦.

[٣١] قال أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي: حدثنا عبد الرحمن بن زيد بن أسلم عن أبيه عن ابن عمر مرفوعا، وكذا رواه أحمد بن حنبل وابن ماجة والدار قطني والبيهقي من حديث عبد الرحمن بن زيد بن أسلم، وهو ضعيف، قال الحافظ البيهقي: ورواه إسماعيل بن أبي إدريس عن أسامة وعبد الله وعبد الرحمن بن زيد بن أسلم عن ابن عمر مرفوعا، قلت: وثلاثتهم كلهم ضعفاء ولكن بعضهم أصلح من بعض، وقد رواه سليمان بن بلال أحد الإثبات عن زيد بن أسلم عن ابن عمر، فوقفه بعضهم عليه، قال الحافظ أبو زرعة الرازي: وهو أصح، ولينظر: تفسير ابن كثير/ إسماعيل بن عمر (ت٧٧٤هـ)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠١هـ: ١/ ٢٠٦، و: ٢/ ٨.

[٣٢] رواه الطبراني في المعجم الأوسط والكبير والصغير والإمام احمد في مسنده بروايات عدة، وخرج أيضا من حديث حسين بن قيس، وهو أبو علي الرحبي عن عكرمة عن ابن عباس وفي رواية عبر عنهما بالحبيبتين، كما عند ابن حبان ينظر صحيح ابن حبان/ أبو حاتم محمد بن حبان(ت٣٥٤هـ)، بيروت، مؤسسة الرسالة،

١٩٩٣م، ط٢، تحقيق: شعيب الأرناؤوطي: ٧: ١٩٤، المعجم الأوسط:٤/ ١٤، مسند احمد بن حنبل: ٣/ ٢٨٣، المعجم الصغير/ الطبراني، سليمان بن احمد(ت٣٦٠هـ)، عمان، دار عمار، ط١، ١٩٨٥م، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج: ١/ ٢٤٤، المعجم الكبير/الطبراني، سليمان بن احمد(ت٣٦٠هـ)، الموصل، مكتبة العلوم والحكم، ط٢، ١٩٨٣م، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي: ١١/ ٢١٦.

[٣٣] لم أجده في كتب الحديث المشهورة، إلا ما ذكره صاحب كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الحديث على السنة الناس لإسماعيل بن محمد العجلوني الجراحي: المرء بأصغريه أي بلسانه وقلبه، قال النجم: ذكره السيوطي في مختصر النهاية من زياداته عليها، ونقل تفسيره المذكور، وابن الجوزي والله أعلم، والظاهر انه من الأمثال العربية؛ لان الميداني ذكره عنده ولم ينسبه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم مع انه خصّص فصلا للأمثال النبوية في كتابه، ولينظر: كشف الخفاء/ العجلوني، إسماعيل بن محمد(ت١١٦٢هـ)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط٤، ١٤٠٥هـ، تحقيق: احمد القلاش: ٢/ ٣٩١.

[٣٤] مجمع الأمثال/ الميداني، أبو الفضل احمد بن محمد النيسابوري، بيروت، دار المعرفة: ١/ ٢٩٥.

[٣٥] مجمع الأمثال: ١/ ٢٩٥.

[٣٦] هذا الحديث روي بألفاظ متعددة وطرق كثيرة، وجاء بهذا اللفظ في شعب الإيمان للبيهقي، وهناك خلاف في درجته بين الصحة والضعف كما يشير إلى ذلك عبد الرؤوف المناوي، ولكن جاء في روايات أخرى بغير هذا اللفظ اصح إسنادا، كما في المستدرك على الصحيحين الذي ذكر انه على شرط مسلم، ولينظر: شعب الإيمان/ البيهقي، أبو بكر احمد بن الحسين(ت٤٥٨هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٠ه، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول: ٧/ ٤٧٧، البيان والتعريف/ الحسيني، إبراهيم بن محمد (ت١١٢٠هـ)، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠١ه، تحقيق: سيف الدين الكاتب الحسيني: ١/ ٢٤، المستدرك على الصحيحين/ أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله (ت٤٠٥هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٠م، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا: ١/ ١٣١، فيض القدير: ١/ ١٢٨، رواة الآثار/ العسقلاني، احمد بن علي بن حجر(ت٨٥٢ه)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٣ه، تحقيق: سيد كسروي حسن: ١/ ٢٢٢، المعجم الكبير للطبراني: ١/ ١٠٢، صحيح ابن حبان: ١٢/ ٣٧٦، تفسير ابن كثير: ١/ ٤٥٧.

[٣٧] هذا الحديث روي مرفوعا تارة وموقوفا على عبد الله بن مسعـــود تارة أخرى، ووضح الحاكم ذلك أيضا، وان كان يفهم من كلامه ترجيح كونه مرفوعا إلى النبي ﷺ، ولينظر: علل الدار قطني/ البغدادي، علي بن عمر(ت٣٨٥هـ)، الرياض، دار طيبة، ط١، ١٩٨٥م، تحقيق: د. محفوظ الرحمن زين الله: ٥/ ٣٢٢، شعب الإيمان: ٢/ ٥١٩، المستدرك على الصحيحين: ٤/ ٢٢٢- ٢٢٣.

[٣٨] لم أجد هذا الحديث في كتب الصحاح، لكن ذكره ابن الأثير في النهاية بهذا اللفظ، واستشهد به ابن منظور ولكن بلفظ(الأهرمين) فقد نقل عن الأصمعي أن النبي صلى الله عليه وسلم يتعوذ من الهرم، وفي الحديث انه يتعوذ من الاهرمين: البناء والبئر قال: هكذا روي بالراء، والمشهور الاهدمين بالدال، ولينظر النهاية في غريب الحديث والأثر: ٥/ ٢٥١، لسان العرب/ ابن منظور، محمد بن مكرم(ت ٧١١هـ)، تراثنا، القاهرة : ١٢/ ٦٠٧، ١٢/ ٦٠٣.

[٣٩] شرح التصريف العزي/ التفتازاني، مسعود بن عمر(ت٧٩٣هـ)، بيروت، دت : ٥.

[٤٠] بنفس اللفظ وقع في صحيح مسلم، ولينظر: صحيح مسلم/ أبو الحسين، مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت٢٦١هـ)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي: ١/٥٥٣، المستدرك على الصحيحين: ١/ ٧٥٢، مصنف عبد الرزاق/ الصنعاني، أبو بكر بن همام (ت٢١١هـ)، بيروت، المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠٣هـ، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي: ٣/ ٣٦٥، مسند احمد بن حنبل/ الشيباني، أبو عبد الله احمد(ت٢٤١هـ)، مصر، مؤسسة قرطبة : ٥/ ٢٤٩، شعب الإيمان: ٢/ ٣٤١.

[٤١] فيض القدير: ١/ ٥٢.

[٤٢] هذا الحديث روي بطرق متعددة بعضها يعضد بعضا، ولكن ذكر الهيثمي ضعفا في الحديث عندما علق عليه في باب أفضل الناس مؤمن بين كريمين بالقول:" عن كعب بن مالك ﷺ أن النبي ﷺ: سئل أي الناس أفضل؟ قال: مؤمن بين كريمين، رواه الطبراني في الكبير، وفيه معاوية بن يحيى أحاديثه مناكير"، ولينظر: الزهد/ الشيباني، أبو عبد الله احمد بن حنبل(ت٢٤١هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ: ١/٩٧، المعجم الأوسط: ٧/ ٢١٧، مجمع الزوائد/ الهيثمي: علي بن أبي بكر(ت٨٠٧هـ)، القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ: ١/ ٨٢.

[٤٣] فيض القدير: ٢/ ٥١.

[٤٤] الفائق/ الزمخشري، محمود بن عمر (ت ٥٣٨هـ)، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، د. ت: ٣/ ٢٧٩.

[٤٥] ولينظر: الفردوس بمأثور الخطاب/ الهمداني، أبو شجاع شيرويه الديلمي (ت٥٠٩هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٦م، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول: ١/ ٤٥٩، تكملة الإكمال/ البغدادي، محمد بن عبد الغني (ت٦٢٩هـ)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ط١، ١٤١٠هـ، تحقيق: د. عبد القيوم عبد رب النبي: ٤/ ٥٢٣، مجمع الزوائد: ١٠/ ١٤٤، أمثال الحديث / الرامهرمزي أبو الحسن بن عبد الرحمن(ت٥٧٦هـ)، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٤٠٩هـ، تحقيق: احمد عبد الفتاح تمام: ١ / ١٥٨، فيض القدير: ٢/١٣٨، المعجم الكبير: ٢٤ /٣٤٤.

[٤٦] لسان العرب: ١٢/ ٦٤٨، الفائق: ٤/ ١٣١، النهاية في غريب الحديث والأثر/ الجزري، أبو السعادات المبارك بن محمد، تح: طاهر احمد الزاوي، بيروت،: ٥/ ٣٠٢.

[٤٧] القاموس المحيط / الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب(ت ٨١٧هـ)، بيروت، دت:

[٤٨] غريب الحديث/ أبو عبيد، القاسم بن سلام، تح: محمد عبد المعين خان، بيروت، دار الكتاب العربي، ط١، ١٣٩٦هـ: ٣/ ١١٩.

[٤٩] صحيح مسلم: ١/ ٢٢٦، شرح صحيح مسلم/ النووي، يحيى بن شرف(ت ٦٧٦هـ)، بيروت، ط١، ١٩٢٩م : ٣/ ١٦١.

[٥٠] سبل السلام/ الصنعاني، محمد بن إسماعيل(ت٨٥٢هـ)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط٤، ١٣٧٩هـ، تحقيق: محمد عبد العزيز الخولي: ١/ ٧٥، شرح صحيح مسلم للنووي.

[٥١] فقد وردت روايات متعددة في هذا الباب،، فقد روى الحاكم الحديث وذكر انه على شرط الشيخين، كما رواه الطبراني في المعجم الأوسط، وأخرجه البخاري في الأدب المفرد، واستشهد به المفسر ابن كثير على عظم حسن الخلق، ولينظر: المستدرك على الصحيحين: ٣٦٠/٤، المعجم الأوسط: ٩ / ١٧، الأدب المفرد/

البخاري، محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ)، بيروت، دار البشائر الإسلامية، ط٣، ١٩٨٩م، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي: ١٠٨/١، تفسير ابن كثير: ٣ / ٤٥٠.

[٥٢] مسند أحمد/ (ت ٢٤١هـ)، شرحه احمد محمد شاكر، القاهرة، ١٣٥٧هـ : ٢ / ٣٩٢.

[٥٣] لسان العرب: ٢/ ١٤٤.

[٥٤] روي بهذا اللفظ في سنن البيهقي، ولينظر: سنن البيهقي الكبرى: ٣/ ٧١، صحيح ابن حبان: ٤٣٠/٥، المسند المستخرج على صحيح مسلم/ أبو نعيم احمد بن عبد الله (ت٤٣٠هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٦م، تحقيق: محمد حسن إسماعيل: ١٥٨/٢، شرح النووي على صحيح مسلم: ٥/ ٤٦.

نقل الصور البيانيّة من العربيّة إلى الملايويّة: دراسة تحليليّة في ترجمة "رحلة ابن بطوطة"

د. محمد عمران بن أحمد
الكليّة الجامعيّة الإسلاميّة العالميّة بسلانجور
ماليزيا

مقدّمة

ممّا لا شكّ فيه أنّ الصور البيانيّة في أيّة لغة من اللغات تُعدّ صورةً صادقةً للناطقين بها، منها يتجلّى تراثهم العلمي والأدبي والشعبي. إذ إنها تُعبّر عن تصوراتهم وتجاربهم في الحياة. والصور البيانيّة عند العرب جزءٌ لا يتجزأ من حياتهم، وكذلك الشأن عند الملايويّين. ويعبّر لايكوف Lakoff وجوهنون Johnon عن هذه الظاهرة بقولهما: ((إنهّا ليست مقتصرةً على اللغة بل توجد في تفكيرنا وفي الأعمال التي نقوم بها أيضاً))[1]. وأهل اللغة أو الأدب يستخدمونها قصداً لتحسين الأسلوب وتزيين الكلام. وتعتبر الصور البيانيّة أيضاً عنصراً من عناصر القوّة والتأثير. ولا تقتصر أهمّيتها على تحسين الأسلوب وتزيين الكلام فحسب بل تساهم بشكلٍ فعّالٍ في التعبير عن أفكار الشعوب المختلفة سواءٌ ما يتعلق بالتراث أو التاريخ أو الجغرافيّا وهلمّ جراً.

وقد استخدم ابن جُزَى مؤلّف "رحلة ابن بطوطة" – كغيره من الأدباء – هذه الصور البيانيّة لتحسين أسلوبه وتزيين كتابته للتعبير عن رحلة من أوسع الرحلات العربيّة التي غطت العالم الإسلاميّ شرقاً وغرباً ومروراً بقارة آسيا التي كشف فيها عن الكثير من المعلومات الجغرافيّة والتاريخيّة في مناطقٍ متعددةٍ منها. وقال مجدي وهبة: ((إن العرب اشتهروا بأدب الرحلات ومن أهمّها "رحلة ابن بطوطة"))[2]. وقد تناول هذا الكتاب انطباعات المؤلّف عن رحلاته في بلادٍ مختلفة. حتّى أصبحت "رحلة أبن بطوطة" من المؤلّفات التراثيّة الإسلاميّة العظيمة المتميّزة التي انتشرتْ في جميع البلاد الإسلاميّة. وقد بدأت ترجمة هذا الكتاب منذ القرن التاسع عشر إلى لغاتٍ كثيرةٍ منها اللغة الفرنسيّة، والإسبانيّة، والإيطاليّة، والألمانيّة، والبولنديّة، والفارسيّة، واليابانيّة، والإنجليزيّة. وقد اهتمّت الجمعيّة الجغرافيّة الوطنيّة National Geographic Society بهذا الموضوع فنشرت مقالة تحت عنوان "Ibn Batutta Prince of Travelers" (ابن بطوطة أمير الملاحين) في مجلّتها "National Geographic" (الجغرفيا الوطني)[3]. ومؤخّراً عندنا

ترجمة رحلة ابن بطوطة إلى الملايويّة "Pelayaran Ibn Batuttah" (رحلة ابن بطوطة).

مشكلة البحث

ممّا يميّز هذا الكتاب أنّه يحتوي على صورٍ بيانيّة متنوعةٍ. أيّ ترجمة لا تتمّ بدون نقلها. ولكنّ نقل الصور البيانيّة بين اللغات ليست عمليّةً سهلةً. فليس من السهل للمترجم أن يكتشف أوجه التشابه بين الصور البيانيّة للغة الهدف والصور البيانيّة للّغة المصدر، إذ إن لكلّ لغةٍ صوراً بيانيّةً خاصةً تنفرد بها عن سائر لغات الأرض. وبعض هذه الصور البيانيّة يفهمها مجتمعٌ دون آخرٍ. وبعض العناصر المتضمّنة فيها يستخدمها العرب دون الملايويين. وعندما ترجم مترجم هذه الرحلة، قال بأنه واجه مشكلات وعراقيل في ترجمة التعبيرات الاصطلاحيّة والبلاغيّة الموجودة في هذه الرحلة، بجانب إلى مشكلات ترجمة المفردات الغريبة في اللغات العربيّة المغربيّة[٤]. فما الاستراتيجيّات التي ينبغي للمترجم أن يراعيها لتجاوز المشكلات الناتجة عن نقل الدلالة البلاغيّة إلى اللغة الملايويّة؟

أهداف البحث

١. تحليل ونقد ترجمة "رحلة ابن بطوطة".
٢. التعرّف على الطرق والاستراتيجيّات الممكنة في ترجمة الصور البيانيّة.
٣. تقديم نموذج لترجمة بعض المفردات والعبارات التي تحتوي على صورٍ بيانيّةٍ في "رحلة ابن بطوطة".

حدود البحث

تدور هذه دراسة حول تحليلٍ نماذجٍ من ترجمة الصور البيانيّة في كتاب ترجمة "رحلة ابن بطوطة". إذا كان النموذجٌ متكرراً في الترجمة. المترجم يعتمد على نموذجٍ واحدٍ. ويختار الباحث هذه النماذج عشوائيّاً.

منهج البحث

بناءً على طبيعة الدراسة سوف يستخدم الباحث كلاً من المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي.

مصطلحات البحث

١. النقل: هو الترجمة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف[٥]. واللغة المصدر هي اللغة

العربيّة. وأمّا اللغة الهدف فهي اللغة الملايويّة.

٢. الصور البيانيّة: البيان فرعٌ من علوم البلاغة العربيّة: المعاني والبيان والبدّيع[٦]. ومن مباحث علم البيان: التشبيه، والمجاز، والكناية، والاستعارة[٧]. فالصور البيانيّة تتكون من التشبيهات، والمجازات، والكنايات، والاستعارات.

طرق ترجمة الصور البيانيّة

تعدّ مسألة الصور البلاغيّة من أهمّ المسائل التي شغلتْ الترجمة بجناحيها النظري والتطبيقي. قالت أوليف كلاسي Olive Classe: إن الترجمة هي ((نقل المعنى من لغة إلى لغة أخرى)). وأمّا الصور البلاغيّة فهي ((نقل كلمةٍ إلى كلمةٍ أخرى أو من الصورة إلى كلمة ذات علاقةٍ في لغةٍ واحدةٍ))[٨]. فالترجمة أعمّ من الصور البلاغيّة. وإذا رجعنا إلى التاريخ نجد أن العلماء اتفقوا بأن الصور البيانيّة ليستْ لها علاقة مباشرة بالترجمة. ورأى مونين Mounin: ((إنّ علماء الترجمة السابقين لم يهتمّوا بترجمة الصور البلاغيّة، إلا القليل منهم)) وعلى سبيل المثال:

١. نيدا Nida الذي تحدّث عن ترجمة الصور البيانيّة في صفحتَين فقط من كتاب: Toward a Science of Translation (نحو قواعد الترجمة) الصادر في عام ١٩٦٤م.

٢. رولف كلوبفير Rolf Kloepfe الذي تحدّث عن ترجمة الصور البيانيّة في صفحة الواحدة فقط من كتاب Die Theorie der Literarischen Ubersetzeng الذي صدر في عام ١٩٦٧م.

٣. ميناشيم داكوت Menachim Dagut في مقالته "هل يمكن ترجمة الصور البيانيّة؟" في عام ١٩٧٦م[٩].

٤. رايموند بان دين بروك Raymond Van Den Broeck في مقالته "حدود كفاءة ترجمة الصور البيانيّة" المنشورة في عام ١٩٨١م[١٠].

٥. بيتير نيومارك Peter Newmark الذي تحدّث عن (ترجمة الصور البيانيّة) في كتابه 'Approach to Translation' الصادر في عام ١٩٨١م[١١]. وقد ترجم الدكتور محمود إسماعيل صيني الجزء الأوّل لهذا الكتاب إلى العربيّة في عام ١٩٨٦م[١٢]. وفضلاً عن ذلك، هذا الكتاب قد ترجمته زينب أحمد وزيتون عبد الرحمن إلى الملايويّة في عام ١٩٩٢م[١٣].

المشكلة الأساسيّة الموجّهة في ترجمة الصور البيانيّة هي الاختلاف في الثقافات وكذلك بين اللغات. وعلى سبيل المثل ترجمة الكناية التي تتعلّق بالحيوانات. كقولنا عن المرأة: ((هي قطّة)). هذه الكناية تدلّ على أنها مفترسةٌ وغير جيدةٍ. ولكنّ في ألمانيا "القطة" لا تدلّ على الافتراس بل تدلّ على الجمال والرقة واللطف[١٤]. وقالتْ أوليف نستطيع أن نترجم الصور البيانيّة إذا كانت اللغتان:

١. قريبتَين في النوع
٢. وقويتَين في العلاقة
٣. ومتشابهتَين في الثقافة[١٥].

وقالت أوليف: ((هناك آراء مختلفة حول ترجمة الصور البيانيّة لدي العلماء. بعض العلماء اتفقوا بأنّ الصور البيانيّة غير ممكنةٍ للترجمة، وأمّا العلماء الآخرون فيقولون بأن الصور البيانيّة ممكنةٌ للترجمة بل سهلةٌ))[١٦]. وفي رأي الباحث، ليس هناك أشياء غير ممكنةٍ للترجمة بناءً على الدراسات التي قام بها العلماء السابقون. فضلاً عن ذلك، كان العلماء والمفسّرون قد نجحوا في ترجمة الصور البيانيّة التي وردت في القرآن الكريم إلى لغات مختلفة كاللغة الإنجليزية، واللغة الملايويّة. كترجمة هذه الآية القرآنية إلى اللغتَين المذكورتَين. قال الله تعالى في كتابه العزيز: ﴿وَفِي عَادٍ إِذْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ الرِّيحَ الْعَقِيمَ﴾[١٧] ترجم عبد الله يوسف هذه الآية إلى اللغة الإنجليزية:

"And in the 'Ad (people) (was another Sign): Behold, We sent against them the devastating wind"[18].

وترجم عبد الله بن محمد باسميح هذه الآية إلى اللغة الملايويّة:

"Dan juga pada (kisah) kaum Ad terdapat (perkara-perkara yang, menjadi pengajaran), ketika kami menghantarkan kepada mereka angin ribut yang tidak mengandungi sebarang kebaikan"[19].

وبالإشارة إلى الترجمتين السابقتين في اللغة الإنجليزية والملايويّة، نجد أنّ كلمة ((عقيم)) قد ترجمها المترجمان إلى اللغتَين الهدفَين ترجمةً ناجحةً. وقد تُرجمت هذه الكناية إلى "devastating wind" في اللغة الأنّجليزية، و "angin ribut yang tidak mengandungi sebarang kebaikan" في اللغة الملايويّة.

تحليل نماذج ترجمة الصور البيانيّة

سيعرض الباحث بعض النماذج للصور البيانيّة المختارة في "رحلة ابن بطوطة". وتنقسم

هذه التحليلات إلى نماذج ترجمة التشبيه، ونماذج ترجمة المجاز، ونماذج ترجمة الاستعارة، ونماذج ترجمة الكناية.

أولاً: نماذج ترجمة التشبيه

نموذج التحليل ١

النص المصدر	فحزمتُ أمري على هجر الأحباب من الأناث والذكور، وفارقتُ وطني مفارقة الطيور للوكور[٢٠].
النص الهدف	Oleh itu aku membulatkan tekad untuk meninggalkan semua yang kukasihi, wanita dan lelaki lalu berpisahlah aku dengan kampung halamanku persis burung meninggalkan sarangnya[٢١].
النقطة التحليلية	وفارقتُ وطني مفارقة الطيور للوكور berpisahlah aku dengan kampung halamanku persis burung meninggalkan sarangnya
النوع	تشبيهٌ مؤكّدٌ
طريقة الترجمة	ترجمة التشبيه المؤكّد ترجمةً حرفيّةً مع الإتيان بأداة التشبيه

نموذج التحليل ٢

النص المصدر	لعمرك ما مصر بمصر هي الجنة الدنيا لمن يتبصر[٢٢]
النص الهدف	Demi usiamu! Bukan Mesir itu Sebuah kota biasa Sesungguhnya ia syurga dunia bagi Mereka yang dapat melihatnya[٢٣]
النقطة التحليلية	هي الجنة الدنيا ia syurga dunia
النوع	تشبيهٌ مؤكّدٌ
طريقة الترجمة	ترجمة التشبيه المؤكّد ترجمةً حرفيّةً بدون الإتيان بأداة التشبيه

نموذج التحليل ٣

النص المصدر	فأرضها مثل السماء بهجة وزهرها كالزهر في إشراقـــها[٢٤]
النص الهدف	Buminya indah seperti langit Dan bunganya bercahaya seperti bintang[٢٥]
النقطة التحليلية	فأرضها مثل السماء بهجة Buminya indah seperti langit وزهرها كالزهر في إشراقـــها Dan bunganya bercahaya seperti bintang
النوع	تشبيهٌ مرسلٌ
طريقة الترجمة	ترجمة التشبيه المرسل ترجمةً حرفيّةً

نموذج التحليل ٥

النص المصدر	لك في العلوم فضائل مشهورة كالصبح شق له الظلام ضيـــاء [٢٦]
النص الهدف	Kemuliaan ilmumu yang masyhur Laksana sinaran mentari yang memecahkan kegelapan subuh[27]
النقطة التحليلية	لك في العلوم فضائل مشهورة كالصبح شق له الظلام ضيـــاء Kemuliaan ilmumu yang masyhur Laksana sinaran mentari yang memecahkan kekegelapan subuh
النوع	تشبيهٌ مرسل
طريقة الترجمة	ترجمة التشبيه المرسل ترجمةً حرفيّةً

ثانياً: نماذج ترجمة المجاز

نموذج التحليل ١

النص المصدر	ستر العرش مسبولٌ علينا[٢٨].
النص الهدف	Langsir ‘Arasy meliputi kami[29]
النقطة التحليلية	ستر العرش Langsir ‘Arasy
النوع	مجازٌ
طريقة الترجمة	ترجمة المجاز ترجمةً حرفيّةً

نموذج التحليل ٢

النص المصدر	ثم سافرتُ إلى مدينة أنطاكية وهي مدينةٌ عظيمةٌ أصليّةٌ. وكان عليها سور محكم لا نظير له أسوار بلاد الشام. فلما فتحها الملك الظاهر هدم سورها[٣٠].
النص الهدف	Seterusnya aku mengembara ke Antakiah. Antakiah ialah sebuah kota yang besar dan sangat penting. Pada zaman dahulu, ia dilindungi oleh sebuah kubu yang kukuh, yang tiada bandingnya dengan kubu-kubu di negeri Syam. Walau bagaimanapun, apabila al-Malik al-Zahir menawannya, baginda telah memusnahkan kubu ini[31].
النقطة التحليلية	فتحها الملك الظاهر al-Malik al-Zahir menawannya
النوع	مجازٌ
طريقة الترجمة	ترجمة المجاز ترجمةً معنويّةً

نموذج التحليل ٣

النص المصدر	فانتهى خبره لابن سيّد الناس المذكور فانتزعها من يده[٣٢].
النص الهدف	Berita sampai ke pengetahuan Ibn Sayyid al-Nas lalu dia merampas harta tersebut daripada Ibn Hadidah[33].
النقطة التحليلية	فانتزعها من يده merampas harta tersebut daripada Ibn Hadidah.

النوع	مجازٌ مرسلٌ لعلاقة الجزئيّة
طريقة الترجمة	حذف المجاز

ثالثاً: نماذج ترجمة الاستعارة

نموذج التحليل ١

النص المصدر	لا إله إلا هو إليه المصير، باسم الله بابنا، تبارك حيطاتنا، يس سقفنا ٣٤.
النص الهدف	Hanya kepadaNyalah kembali semua makhluk, Bismillah merupakan pintu dan dinding kami, Ya-sin ialah atap kami[35]
النقطة التحليلية	باسم الله بابنا، تبارك حيطاتنا، يس سقفنا Bismillah merupakan pintu dan dinding kami, Ya-sin ialah atap kami
النوع	استعارةٌ تصريحيّةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الاستعارة التصريحيّة ترجمةً حرفيّةً

نموذج التحليل ٢

النص المصدر	وفي الرابع بعده وصلنا إلى مدينة طرابلس فأقمنا بها مدة وكنتُ عقدتُ بصفاقس على بنت لبعض أمناء تونس فبنيتُ عليها بطرابلس ٣٦.
النص الهدف	Pada hari keempat belas selepas itu, kami sampai ke kota Tarabulus dan singgah di situ untuk beberapa lama. Sebelum ini, aku telah berkahwin dengan anak perempuan seorang pemegang amanah di Safaqis dan aku menidurinya di Tarabulus[37].
النقطة التحليلية	فبنيتُ عليها aku telah berkahwin
النوع	استعارةٌ تصريحيّةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الاستعارة التصريحيّةٌ ترجمةً معنويّةً

نموذج التحليل ٣

النص المصدر	وكوكب تعديلها لا يبرح عن منزل السعد ٣٨.
النص الهدف	Bintang (nasibnya) pula sentiasa berada dalam mahligai kesejahteraan[39].
النقطة التحليلية	وكوكب تعديلها لا يبرح عن منزل السعد Bintang (nasibnya) pula sentiasa berada dalam mahligai kesejahteraan.
النوع	استعارةٌ تصريحيّةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الاستعارة التصريحيّة ترجمةً حرفيّةً ومعنويّةً

نموذج التحليل ٤

النص المصدر	أبو سعيد بن مولانا أمير المؤمنين وناصر الدين الذي فل حد الشرك صدق عزائمه، وأطفأتْ نار الكفر جداول صارمه وفتكت بعباد الصليب كتائبه''[٤٠].
النص الهدف	Abu Yusuf pula berjuang dengan penuh keikhlasan dan ketulusan hatinya untuk menghapuskan kesyirikan dan kekufuran. Tenteranya berjuang menghapuskan penyembah salib41.
النقطة التحليلية	وأطفأتْ نار الكفر menghapuskan kesyirikan dan kekufuran
النوع	استعارةٌ تصريحيّةٌ
طريقة الترجمة	حذف الاستعارة التصريحيّة

نموذج التحليل ٥

النص المصدر	وناعورة رقتْ لعظـــم خطيئتي وقد عاينت قصدي من المنزل القاصي٤٢
النص الهدف	Kadang-kadang… sebuah kincir menjadi belas terhadapku Dek besarnya dosa yang kulakukan[43]
النقطة التحليلية	وناعورة رقت لعظـــم خطيئتي Kadang-kadang… sebuah kincir menjadi belas terhadapku
النوع	استعارةٌ مكنيّةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الاستعارة المكنيّة ترجمةً حرفيّةً

نموذج التحليل ٦

النص المصدر	ورياض يحي النفوس نسيمها العليل، وتتبرج لناظريها بمجتلى صقيل، وتناديهم هلموا إلى معرس للحسن ومقيل''.
النص الهدف	Di taman-tamannya, bayu yang nyaman dan menyegarkan jiwa bertiup. Ia telah mempamerkan dirinya dengan perhiasan yang digilap lalu memanggil orang ramai dengan jeritannya "Ayuh! Marilah ke tempat istirahat yang indah !"[45].
النقطة التحليلية	وتناديهم memanggil orang ramai dengan jeritannya
النوع	استعارةٌ مكنيّةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الاستعارة المكنيّة ترجمةً معنويّةً

نموذج التحليل ٧

النص المصدر	ذكر أرض الظلمة... ولا يدخلها إلا الأقوياء من التجار الذين يكون لأحدهم مائةٌ عجلةٌ

	أو نحوها موقرة بطعامه وشرابه وحطبة، فإنها لا شجرٌ فيها ولا حجرٌ ولا مدرٌ[٤٦].
النص الهدف	Ard al-zulmah (bumi gelap)…tiada sesiapa pun yang boleh masuk ke situ kecuali saudagar-saudagar kaya yang mempunyai 100 buah kereta kuda ataupun seumpamanya yang diisi dengan makanan, minuman dan kayu api kerana disitu tidak terdapat pokok, batu mahupun tanah lumpur juga serta penempatan[47].
النقطة التحليلية	فإنها لا شجرٌ فيها ولا حجرٌ ولا مدرٌ tidak terdapat pokok, batu mahupun tanah lumpur juga serta penempatan
النوع	استعارةٌ مكنيّةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الاستعارة المكنيّة ترجمةً حرفيّةً ومعنويّةً وتفسيرية

رابعاً: نماذج ترجمة الكناية

نموذج التحليل ١

النص المصدر	قال الشيخ أبو عبد الله : كان خروجي من طنجة مسقطٌ رأسيٌّ في يوم الخميس الثاني من شهر الله رجب الفرج عام خمسة وعشرين وسبعمائة٤٨.
النص الهدف	Kata Syeikh Abu ‘Abdillah, “Aku keluar meninggalkan Tanjah jana-bijanaku pada hari Khamis yang kedua dalam bulan Rejab yang unggul, bulan Allah SWT tahun 725 H49.
النقطة التحليلية	مسقط رأسي jana-bijanaku
النوع	كنايةٌ
طريقة الترجمة	ترجمة الكناية ترجمةً معنويّةً

نموذج التحليل ٢

النص المصدر	ومتى أتى السوق تطاول أهلها بأعناقهم إليه كل منهم يحرص عى أن يأكل من حانوته لما جربوه من بركته٥٠.
النص الهدف	Oleh itu, setiap kali Hasan tiba ke pasar, mereka pasti mengalu-alukannya dan beria-ria meminta Hasan memakan makanan mereka kerana mahukan keberkatannya51.
النقطة التحليلية	تطاول أهلها بأعناقهم إليه mengalu-alukannya dan beria-ria meminta
النوع	كنايةٌ

طريقة الترجمة	ترجمة الكناية ترجمةً معنويّةً

وفي الحقــيقة، هناك نماذج أخرى يستطيع أن يقدمّها الباحث في هذا المبحث. ولكن نكتفي بهذه النماذج تصويراً لاستراتيجيّات المترجم في ترجمة هذه الصور البيانيّة من اللغة العربيّة إلى اللغة الملايويّة.

النتائج

حاول الباحث تطبيق مناهج ترجمة الصور البيانية لبيتر نيومارك من العربيّة إلى الملايويّة. واستدلّ الباحث على تلك المناهج ببعض الأمثلة الموجودة في ترجمة "رحلة ابن بطوطة". وأتى الباحث بالملخّص لمناهج ترجمة تلك الصور البيانيّة. وبعد تحليل الباحث طرق ترجمة الصور البيانيّة من اللغة العربيّة إلى اللغة الملايويّة التي استخدمها مترجم "رحلة ابن بطوطة"، توصّل الباحث إلى نتائج مفيدة. ونلاحظ أن المترجم قد طبّق بعض أساليب ترجمة الصور البيانيّة التي عرّفها بيتر نيومارك. ولكنّه اكتشف أساليب أكثر دقّة من الأساليب السابقة. ومن خلال هذه الدراسة توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

هناك أساليب خاصة لترجمة الصور البيانيّة من اللغة العربيّة إلى اللغة الملايويّة. ومن الأساليب التي طبّقها مترجم رحلة ابن بطوطة:

(أ) أساليب ترجمة التشبيه

- ترجمة التشبيه المؤكّد ترجمةً حرفيّةً مع الإتيان بأداة التشبيه
- ترجمة التشبيه المؤكّد ترجمةً حرفيّةً بدون الإتيان بأداة التشبيه
- ترجمة التشبيه المرسل ترجمةً حرفيّةً
- ترجمة التشبيه بالتشبيه
- ترجمة أداة التشبيه بالألفاظ المتنوعّة وعدم الاعتماد على لفظ واحد

(ب) أساليب ترجمة المجاز

- ترجمة المجاز ترجمةً حرفيّةً
- ترجمة المجاز ترجمةً معنويّةً
- حذف المجاز

(ج) أساليب ترجمة الاستعارة

- ترجمة الاستعارة التصريحيّة ترجمةً حرفيّةً

- ترجمة الاستعارة التصريحيّة ترجمةً معنويّةً
- ترجمة الاستعارة التصريحيّة ترجمةً حرفيّةً ومعنويّةً
- حذف الاستعارة التصريحيّة
- ترجمة الاستعارة المكنيّة ترجمةً حرفيّةً
- ترجمة الاستعارة المكنيّة ترجمةً معنويّةً
- ترجمة الاستعارة المكنيّة ترجمةً حرفيّةً ومعنويّةً وتفسيرية

(د) ترجمة الكناية

- ترجمة الكناية ترجمةً معنويّةً

ومما يلي منهجيةٌ مقترحةٌ لترجمة الصور البيانيّة من اللغة العربيّة إلى اللغة الملايويّة:

(أ) إعطاء الأوّلية للترجمة الحرفيّة؛

(ب) وفي حالة عدم قدرة الترجمة الحرفيّة على نقل المعنى، يلجأ المترجم للترجمة الحرة أو التصرّف.

الهوامش:

[1] لايكوف، جورج، وجونسن، مارك، الاستعارات التي نحيا بها، (المغرب: دار توبقال للنشر، ترجمة عبد المجيد جحفة، ط١، ١٩٩٦م)، ص٢١.

[2] Magdi Wahbah, A Dictionary of Literary English-French-Arabic with French and Arabic Indexes, (Beirut: Librairic Du Liban, 1953), 119.

[3] Syed Nurul Akla Syed Abdullah, "Faktor Leksiko-Budaya Dalam Penterjemahan Karya Rihlah Ibn Batuttah" dalam *Prosiding Persidangan Penterjemahan Antarabangsa ke-7,* Editor Persidangan Penterjemahan Antarabangsa ke-7, (Selangor: Persatuan Penterjemah Malaysia, Dewan Bahasa dan Pustaka, 1999), 71-72.

[4] Syed Nurul Akla Syed Abdullah, Adi Setia Mohd. Dom, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* (Kuala Lumpur: Institut Kefahaman Islam Malaysia, Cetakan ke-2, 2004), xx.

[5] يعقوب، أميل، ومحي سبخاني، بسام بركة، قاموس مصطلحات اللغوية والأدبية عربي – إيكليزي – فرنسي، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٧م)، ص٣٩٣.

[6] وهبة، مجدي، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، (بيروت: مكتبة لبنان، ط٢، ١٩٨٣م)، ص٢٥٥.

[7] شعيب، ابن عبد الله، علم البيان، دار (الجزائر: الهدى، د.ت)، ص٥.

[8] Olive Classe, *Encyclopedia of Literary Translation into English,* (London: Fitzroy Dearborn Publishers, Vol 2, 2000), 941.

[9] Ibid.

[10] Mary Sneel-Hornby, *Translation Studies an Integrated Approach*, (Philepedia: Johns Benjamis Publishing Company, Revised Edition, 1995), 55.

[11] Newmark, Peter, *Approaches to Translation,* (Oxford: Pergamon Press, 1981)

[12] صيني، محمود إسماعيل، اتجاهات في الترجمة، (الرياض: دار المريخ، ١٩٨٦م)، ص١٦١-١٨٣.

[13] Zainab Ahmad, Zaiton Ab. Rahman, *Pendekatan Penterjemahan,*)Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka, Cetakan Pertama, 1992), 130-149.

[14] Mary, *Translation Studies an Integrated Approach*, 56.

[15] Olive, *Encyclopedia of Literary Translation into English,* 942.

[16] Ibid., 941.

[17] سورة الذريات: ٤١.

[18] Abdullah Yusuf Ali, *The Meaning of the Holy Quran,* (USA: Amana Corporation, 1995), 1362.

[19] محمد باسميح، مرجع سابق، ص١١٥٦.

[20] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٣١.

[21] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah*, 16.

[22] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٥٥.

[23] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 41.

[24] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص١٠٥.

[25] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 99.

[26] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٩١.

[27] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 84.

[٢٨] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٤٣.

[29] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 30.

[٣٠] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٩٣.

[31] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 85.

[٣٢] إبرهيم مصطفى، مرجع سابق، ص٣٣.

[33] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 17.

[٣٤] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٤٣.

[35] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 29.

[٣٦] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٣٦.

[37] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 21.

[٣٨] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٥٥.

[39] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 40.

[٤٠] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٣١.

[41] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 16.

[٤٢] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٨٦.

[43] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 77.

[٤٤] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص١٠٤.

[45] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 97.

[٤٦] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص٣٥٠.

[47] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 386.

[٤٨] ابن بطوطة، مرجع سابق، ص ٣١.

[49] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 16.

[٥٠] المرجع السابق، ص ١٧٦.

[51] Syed Akla, *Pengembaraan Ibn Batuttah,* 183

التوظيف الحضاري لكلمة أدب
عبر العصور القديمة

د. نصر الدين إبراهيم أحمد حسين
أستاذ النقد والبلاغة المشارك
قسم اللغة العربية وآدابها
كليّة معارف الوحي والعلوم الإنسانيّة
الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا

الحمد الله والصلاة والسلام على النبي المصطفى، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه، ومن والاه، وبعد،

فتتلخص أسباب اختيار هذا البحث في الآتي: أولا: توضيح أن الأدب كان له دورٌ بارزٌ وإيجابيٌ في بناء الحضارات الإنسانيّة القديمة؛ وثانيا: أن التوظيف الحضاري لمفهوم الأدب كان موجودا في النصوص الأدبية لتلك العصور؛ وثالثا: شرح الرؤية الحضارية لمفهوم كلمة الأدب في العصور القديمة، ومراحل تطورها.

أما مشكلة البحث، فهي:

(١) عدم وجود رؤية شموليّة موحدة في التشخيص الدقيق للتوظيف الحضاري لكلمة "أدب" عبر العصور القديمة؛

(٢) مأزق الصياغة المنهجية لهذا التوظيف في ضوء آراء المستشرقين؛

(٣) إشكاليّة الوصول لهذا المفهوم في دراسات الباحثين السابقين.

منهج البحث:

مزج الباحث بين المنهج التاريخي، والتحليلي، والوصفي، حيث رجع إلى استقراء الأفكار عبر العصور القديمة ثم عرضها ووصفها، ثم قام بتحليلها، واستنباط الأفكار منها:

أولا: العصر الجاهلي

اختلفت مفاهيم الأدب العربي ومضامينه، وتطورت هذه المعاني بتطور الأمة العربية، واختلاف بيئاتها، سواء أكانت هذه البيئة زمانية أو مكانية أو اجتماعية، وقد وظُّفت هذه الكلمة حضاريا في كثير من جوانبها، وخدمت الجانب الحضاري، والتمدن، والعمران. ولكن على الرغم من هذا التطور، وذلك التحول الذي أصاب الكلمة، وغيّر من معانيها، إلاّ أن المفهوم العام للأدب دلّ على التهذيب والنظام، وهما يحسبان من مكونات الجانب الحضاري، ولكن الذين كتبوا تاريخ الأدب العربي، لم يتفكروا في ذلك، فأصبح هذا المعنى بعيدا عن الأدب بعض الشيء، وقد جاء على لسان طرفة بن العبد:

نحن في المشتاة ندعو الجفلى لا ترى الآدب فينا ينتقر.[1]

ارتبط مفهوم الأدب هنا بالمأدبة، بمعنى الطعام الذي يُدعى الناس إليه، لأن الآدب هو الداعي إلى الطعام، الذي يدعو عامة الناس إلى طعامه في فصل الشتاء حين يشتد البرد القارص، فتقل إمكانيات الكرم، والمأوى، والاستضافة. من أجل ذلك افتخر العرب بمن يكرم، ويأوي الناس خاصة في فصل الشتاء، ومن ذلك ما أنشدته الخنساء في أخيها صخر:

طويل النجاد رفيع العماد كثير الرّماد إذا ما شتا

ومن هذا المعنى اشتقت كلمة "أدب ــ يأدب"، بمعنى صنع مأدبة أو دعا إليها. وكلمة مأدبة –دون شك– تدل على أن هناك عملاً منظماً يُدعى الناس إليه، فالمعنى بطبيعته يوحي إلينا بمعنى التهذيب والنظام. فاجتماع الناس، وطريقة الجلوس، وكيفية تناول الطعام، والشراب، لعل كل هذه الأشياء من أسس الحضارة والتمدن، فهي تقوم على نظام وتهذيب، وسلوك رفيع عالٍ في الأخذ والتناول.

يرى المستشرق كارلو نالينو أن هذه الكلمة استخدمت في الجاهلية بمعنى السنّة، وسيرة الآباء، مفترضاً أنها مقلوب دأب، فقد جمع العرب دأبا على آداب، كما جمعوا بئراً على آبار ورأياً على آراء، ثم عادوا فتوهموا أن آداباً جمع أدب، فدارت في لسانهم كما دارت كلمة دأب بمعنى السنة والسيرة، ودلوا بها على محاسن الأخلاق والشيّم.[2] ودون شك أن محاسن الأخلاق والشيم من أدوات التحضر الإنساني.

وأغلب الظن أن لفظي (الدأب) و(الأدب) كانا في الأصل لفظاً واحداً، وأنه حدث بين اللفظين تقديم وتأخير أو قلب مكاني، فتقدمت الدال على الهمزة في الأولى والهمزة على الدال في الثانية. هذه الظاهرة موجودة في العربية في مثل: (جبذ) و(جذب) والمعنى واحد. وتذكر المعاجم العربية أن لفظ (الدأب) يعني الظرف، وحسن التناول للقول. وتوضيحاً لذلك نقول إن الجاهليين كانوا يهتمون بمآثر آبائهم، ويحضون أبناءهم على معرفة سيرة أسلافهم وسننهم وعوائدهم، ومن ثَمَّ أطلقوا لفظ (الأدب) على حسن الشيم وتهذيب الأخلاق.

ومن هنا صارت كلمة (الأدب) تعني التهذيب والمعرفة والرياضة العقلية. ثم ضعّفوا عين الفعل للدلالة على المبالغة والتكثير، فنشأت صيغة أدّب وقيل أدّبه بمعنى هذّبه وعلّمه المحامد والفضائل، وهذا جانب من الجوانب المهمة التي تقوم عليه الحضارات الإنسانيّة. ولعل ما يثبت هذا المعنى استخدامه في حديث عن ابن مسعود ﷺ: "إن هذا القرآن مأدبة الله في الأرض فتعلّموا من مأدبته". وهكذا حتى وصلوا في الأخير إلى تسمية كل نثر وشعر تقبل عليهما النفوس، وتستحسنه الأذواق، أدباً".[٣] إذاً المأدبة في معناها الحقيقي أو المجازي إنما تشير إلى أن العلاقة بينها وبين الأدب وثيقة. هذا النوع من الأدب لا بُدّ أنه كان يتسم بالشيم والفضائل والعادات الحميدة، التي تقود في خاتمة المطاف إلى التهذيب والتكامل الأخلاقي، والمعرفة والرياضة العقلية.

ثم إنهم ضعّفوا عين الفعل للدلالة على المبالغة والتكثير، فنشأت صيغة "أدّب"، وقيل أدّبه بمعنى هذّبه وعلّمه المحامد والفضائل. ولعل ما يؤكد ما ذهبنا إليه، ما جاء على لسان أحد الشعراء الجاهليين، وهو سهم ابن حنظلة الغنوي حيث أنشد قائلاً: [٤]

لا يمنع الناس منّي ما أردت ولا أعطيهم ما أرادوا حسن ذا أدبا

يؤكد هذا البيت أن الكلمة استخدمت في أواخر العصر الجاهلي وقصد بها الجانب الأخلاقي الذي يقوم على التهذيب والتربية القويمة، وهي علامة من علامات التحضّر، والتمدن. ويذهب الشعر على هذا المنوال، حيث تجده في كثير من الأحيان يميل إلى التهذيب، والإصلاح، بجانب التأمل في هذه الطبيعة الجميلة، وذلك الكون الواسع، وتلك الحيوات المختلفة في داخل المجتمع البشري. وإن يكن الشعر قد طرق موضوعات كثيرة مختلفة، فهذا لا يعني أن التهذيب، والتعبير عمّا في داخل الإنسان يبتعد عن مضامينه، فقد كان الشعر في كثير من موضوعاته شعر إصلاح وتوجيه وتهذيب.

ومثال لذلك معلقة زهير بن أبي سلمي التي نادى فيها بالإصلاح بين القبائل مادحاً الحارث بن عوف، وهرم بن سنان، فهما اللذان أصلحا ما بين قبيلتي عبس وذبيان. فأنشد:

فأقسمت بالبيت الذي طاف حوله رجال بنوه من قريش وجرهم[٥]
يمينا لنـــعم الســـيدان وجـــدتما على كل حال من سحيل ومبرم[٦]
تداركتـــما عـــبسا وذبيان بعدما تفانوا ودقوا بينهم عطر منـــشم[٧]
وقد قلتما: إن ندرك السلم واسعاً بمال ومعروف من القول نســـلم
فأصبحتما منها على خير موطن بعيديـــن فيها من عقوق ومـــأثم
عظـــيمين في عليا معد هـــديتما ومن يستبح كنزاً من المجد يعظم[٨]

فالإصلاح كان وجهة مشرقة من وجهات التحضّر في العصر الجاهلي، ومن موضوعاته

الشائقة، وإن دلّ هذا على شيء فإنما يدل على أن الشعر في العصر الجاهلي لم يكن كله دعوة إلى الفساد ولا ساقط القول والأعمال ــ كما صوّره بعض الأدباء والمؤرخين في العصر الحديث – سامحهم الله، وإنما جانبُ التهذيب كان أصلاً من أصوله، فالشاعر نفسه يؤدي مهمة لا يستهان بها في توجيه شعره نحو الخير أو الشر. ولكن لا ننسى – في الجانب الآخر– أن مؤرخ الأدب يؤدي مهمة خطيرة لا تقل مكانة عن الأول، في توجيه النصوص الأدبية إيجاباً أو سلباً، فعليه مراجعة هذه المناهج التي تناولت الأدب العربي، مراجعة تامة تنظر إلى ماهية الأدب وكينونته، وتوجيهه الوجهة الصحيحة.

وردت بعض الأقوال منسوبة إلى العصر الجاهلي توضح أن مفهوم الأدب ارتبط بجانب التهذيب؛ ففي كتاب النعمان بن المنذر إلى كسرى مع وفد العرب،جاء ما يأتي: "وقد أوفدت أيها الملك رهطا من العرب لهم فضل في أحسابهم وأنسابهم وعقولهم وآدابهم".[٩] وفي حديث علقمة بن علاثة أمام كسرى "فليس من حضرك منّا بأفضل ممن عزب عنك، بل لو قست كل رجل منهم، وعلمت منهم ما علمنا لوجدت له في آبائه أنداداً وأكفاء كلهم إلى الفضل منسوب، وبالشرف والسؤدد موصوف، وبالرأي الفاضل والأدب معروف".[١٠] إذن فهذا نص يجزم باستخدام هذه الكلمة في مجال التهذيب والخلق. بل هذه الروايات ونحوها إنما تحكي لنا جانباً مهما عن حياة العرب في العصر الجاهلي "وكيف كانوا يتصورون حياتهم الاجتماعية، والأدبية، والسياسية وهذه الصورة تشير إلى أن كلمة الأدب من الناحية التهذيبية، كانت معروفة قبيل الإسلام. ألا يدل هذا على أن كلمة الأدب عُرفت في الجاهلية لأداء هذا المعنى؟ هذا شيء لا يمنع من رجحانه مانع".[١١]

يشير جولد تسهير "Goldziher" إلى هذا ويؤكد وجود الجانب التهذيبي الذي دلت عليه كلمة (الأدب)، فيقول:"فهذه الأقوال وسواها من الكثرة بحيث يبعد نفيها أو حمل هذه المادة عليها جميعاً. ونجد المتحدثين فيها متفاهمين على معاني الكلمة مما يدل على أنها غير مرتجلة، وقد شاعت فيما بعد دالة على تلك المعاني التي دلت عليها في صدر الإسلام بتوسع قليل. وهذا يرجح كثيراً أن الكلمة كانت معروفة أيام الرسول (ص) وصحابته وفي الجاهلية أيضاً، وكانت تدل على معنى الخلق الكريم وما يتركه من أثر في الحياة العامة والخاصة".[١٢] وهذا ترجيح صائب ــ دون شك ــ فلا يمكن للعربي صاحب الكلمة الساحرة، ورهافة الإحساس، واللفظ الصائب، إلاّ أن يكون قد استخدم هذه الكلمة من قبل، أو جاء بمعناها الحقيقي.

وقد ذكرت العرب كثيراً من الفضائل، وتغنّت بها في أشعارها، مما يدل على أن استخدام هذه الكلمة في هذا المجال ليس غريباً عنها. ولعلنا نذكر طائفة من الأشعار لتأكيد هذا المعنى. من هذا ما أنشده لبيد بن أبي ربيعة في معلقته المشهورة، يشير به إلى مكانة قومه وفعالهم الطيبة، وأخلاقهم النبيلة:

إنّا إذا التقت المجامع لم يزل ... منّا لزاز عظيمة جشّامها[13]
ومقسّم يعطي العشيرة حقها ... ومغذمر لحقوقها هضّامها[14]
فضلاً وذو كرم يعين على الندى ... سمح كسوب رغائب غنّامها
من معشر سنّت لهم آباؤهم ... ولكل قوم سنّة وإمامها
إن يفزعوا تلق المغافر عندهم ... والسنّ يلمع كالكواكب لامها[15]
لا يطبعون ولا يبور فعالهم ... إذ لا تميل مع الهوى أحلامها
فبنوا لنا بيتاً رفيعاً سمكه ... فسما إليه كهلها وغلامها
فاقنع بما قسم المليك؛ فإنما ... قسم الخلائق بيننا علاّمها
وإذا الأمانة قسّمت في معشر ... أوفى بأعظم حظنا قسامها
فهم السّعاة إذا العشيرة أفظعت ... وهم فوارسها وهم حكامها
وهم ربيع للمجاور فيهم ... والمرملات إذا تطاول عامها
وهم العشيرة أن يبطئ حاسد ... أو أن يلوم مع العدى لوّامها[16]

توضح هذه الأبيات بعض صفات التمدن والتحضّر، تلك الصفات الطيبة، والخلال الحميدة التي اتسم بها قوم لبيد ابن أبي ربيعة من عدل، وحكمة، وفضل وكرم، وسماحة أخلاق، ومروءة ونجدة، وفعال طيبة، وأمانة، ونجدة، و حماية للضعفاء. وكل هذه الخلال إنما توضح أن الأدب لديهم، كان يهتم اهتماماً بالغاً بجانب الأخلاق والتهذيب. فهذه هي الغاية التي ينبغي أن يحملها الأدب عبر العصور المختلفة في مفهومه، لأنها الأصل فيه، والشعر جزء مهم من الأدب يمكن تعريفه بأنه: وصف مزيّن بالشواهد لحياة الجاهلية وأفكارها، تلك الأفكار التي تمثل فيها الجانب الخلقي في نطاق لا يستهان به أبداً. يرى الدكتور زهدي صبري الخواجا أن العرب في جاهليتهم كانوا على درجة عظيمة من الخلق العظيم، فالكثير من العادات والقيم التي كانوا يؤمنون بها، إنما أقرّها الإسلام. فقال الرسول ﷺ: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".[17] فإذا فهمنا أن التتميم إضافة اليسير على الشيء الكثير من جنسه ليتم ويكمل، فإن هذا الحديث الشريف يفيدنا أن العرب في جاهليتهم كانوا أصحاب تراث حضاري مبني على أسس من الخلق والمروءة والعدل. فجاء الإسلام، فهذّب تلك القيم فكان سرّ تفوقهم، ولما تخلوا عن تلك القيم وتحللت أخلاقياتهم، وهنوا وعجزوا عن حماية أنفسهم، سقطوا مستعبدين لغيرهم.[18]

وكان الأدب ــ كما ذكرت آنفاً ــ يحمل هذا المفهوم في كثير من موضوعاته ويتغنى بها، ما يحملنا على القول بأن غاية الأدب في الأصل هي التهذيب، وإصلاح المجتمعات الإنسانية. وإن مفهوم الأدب عامة والشعر خاصة يدور حول هذا المعنى لا ينفصل عنه بأيّ حال من الأحوال.

وهذا ليس كما زعم بعض المستشرقين، والباحثين في العصر الحديث، حيث صوّروا لنا الأدب في العصر الجاهلي تصويراً خارجاً عن نطاق الجانب الخلقي، داعياً إلى الرذيلة والضلال

والفساد، في كل جانب من جوانبه، وزاوية من زواياه، "حيث عملوا جاهدين للنيل من القدرات الخلقية العربية قبل الإسلام وبعده، ولجأ بعضهم إلى هدم كل دليل ينقض اتهاماتهم، فأنكروا الشعر الجاهلي، وشككوا فيه، وتمادوا في تشويه الخلق العربي، فصوروهم أمة متوحشة موغلة في الجرائم الخلقية، وتصور بعض المسلمين أنّ ذلك إعلاء لشأن الإسلام".[١٩] ولَيْتَهم أصغوا إلى قصيدة النابغة الجعدي، وما فيها من فضائل وقيم وأخلاق حين أنشد:

ملكنا فلم نكــشف قناعاً لحــرّة	ولم نستلب إلا الحديد المسمرا
ولو أننا شئنا سوى ذاك أصبحت	كرائمهم فينا تبــاع وتشــترى
ولكن أحســابا نمتنا إلى الــعلا	وآباء صدق أن نروم المحقرا[٢٠]

ثانيا: العصر الإسلامي

عندما أتى الإسلام بتعاليمه الداعية إلى مكارم الأخلاق شاع استخدام الأدب ليخدم الأخلاق، ويهذب النفوس ويرتقي بالأديب إلى مرحلة السمو المعنوي، تزكية النفس، وصفاء العقيدة، مبتعداً عن الماديات وحياة التعصب والنعرة القبلية، واتجه مفهوم الأدب نحو الجانب التعليمي، فقد كانت للعرب في رسول الله أسوة حسنة، فقال ﷺ: "أدبني ربي فأحسن تأديبي"، وحضّ المسلمين على التأدب بالمأثور، ولا سيما الشعر. وهذا هو عمر بن الخطاب يوصي ابنه بقوله: "يا بني انسب نفسك تصل رحمك، واحفظ محاسن الشعر يحسن أدبك". وهذا هو عبد الملك بن مروان يقول لمعلم أولاده: "أدبهم برواية شعر الأعشى، فإنه قاتله الله ما كان أعذب بحره، وأصلب صخره".

وهكذا أصبحت كلمة الأدب تتجه في مفهومها وغايتها إلى الظرف في الخلق، وحسن التناول للقول، والتعليم عامة، وهذه كلّها صفات حضارية إيجابية. إن النصوص المنسوبة إلى الرسول ﷺ وصحابته كثيرة تعدّد فيها معنى الكلمة كما تنوعت مادتها، ومنها ما روي أن علياً ﷺ قال للرسول ﷺ: يا رسول الله نحن بنو أب واحد، ونراك تكلم وفود العرب بما لا نفهم أكثره، فقال الرسول: "أدبني ربي فأحسن تأديبي، وربّيت في بني سعد"[٢١] فالمادة هنا فعل متعدي، معناه التعليم. وروى عبد الله بن مسعود أن النبي عليه الصلاة والسلام قال: "إن هذا القرآن مأدبة الله في الأرض فتعلموا من مأدبته".[٢٢] "والمأدبة اسم مكان من الأدب على التشبيه، فالقرآن يجمع الآداب التي يدعو الله تعالى عباده إليها من خلق كريم، وحكم صالحة، ومواعظ نافعة من كل ما يتصل بمعنى التهذيب النفسي".[٢٣]

تتضح ــ من هنا ــ غاية الأدب ومفهومه الذي عبّر عنه الإسلام، وهو مفهوم ومضمون لا ينفصل عن الناحية التهذيبية، والتعليمية. وقف الإسلام وقفة حضارية حسنة في توجيه الشعر إلى أهداف سامية تخدم الرسالة السماوية، وتليق بالمدنيّة والتحضّر. والرسول ﷺ له

الفضل الأكبر في توجيه الشعر نحو التهذيب، ومكارم الأخلاق، أليس هو القائل: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

إذاً، فقد كان الشعر من تلك المظاهر التي تأثرت بالإسلام، تأثيراً واضحاً بارزاً، من حيث الشكل والمضمون، ومن حيث اتجاهات الشعر وموضوعاته. كيف لا يتأثر الشعر بالإسلام، والشعراء أنفسهم تأثروا به. وجاء عن الرسول ﷺ أحاديث فيها ثناء على الشعر الجيد، وتقدير لأثره على نفوس العرب، ومن ذلك قوله: "لا تدع العرب الشعر حتى تدع الإبل الحنين".[٢٤]

ينظر الرسول ﷺ للشعر على أنه ملكة فنية اشتهر بها قومه وأحبوها وأثرت في نفوسهم وأذواقهم، ثم إن من الشعر كلاماً طيباً رفيعاً يوافق الحق، وقد روي عنه ﷺ أنه قال: "إنما الشعر كلام مؤلّف فما وافق الحق منه، فهو حسن، وما لم يوافق الحق منه، فلا خير فيه". وقال: "إنما الشعر كلام، فمن الكلام خبيث وطيب".[٢٥] وجاء عن الرسول ﷺ عن ابن عباس عند أحمد وابن ماجه: "إن من البيان سحراً، وإن من الشعر حكما". وقول الرسول ﷺ لحسان بن ثابت: "قل وروح القدس معك".[٢٦] وفي حديث محمد بن مسلمة قال: كنا يوما عند النبي ﷺ، فقال لحسان بن ثابت: أنشدني قصيدة من شعر الجاهلية، فإن الله تعالى قد وضع عنا آثامها في شعرها وروايته، فأنشده قصيدة للأعشى هجا بها علقمة بن علاثة:

علقم، ما أنت إلى عامر الناقض الأوتار والواتر

فقال النبي ﷺ: "يا حسان لا تعد تنشدني هذه القصيدة بعد مجلسك هذا"، فقال: يا رسول الله تنهاني عن رجل مشرك مقيم عند قيصر؟ فقال النبي ﷺ: يا حسان أشكر الناس للناس أشكرهم لله تعالى، وإن قيصراً سأل أبا سفيان بن حرب عني فتناول مني، وأنه سأل هذا عني فأحسن القول"، فشكره رسول الله ﷺ على ذلك".[٢٧]

فالشعر عند الرسول ﷺ، ضرب من التهذيب ومكارم الأخلاق، وهذا ما يتفق مع الرسالة السماوية التي من أهدافها تحضّر الإنسان وتمدنه، ورفع الجانب الإنساني فيه. وقد وجّه الرسول ﷺ الأدباء والشعراء أن يتمسكوا بالخلق النبيل، والمعاني السامية، وما جاء به الإسلام من حكمة، وسداد رأي وسماحة، ونعم. وإن قصيدة كعب بن زهير المعروفة التي مطلعها:

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول متيم إثرها لم يفد مكبول

أنشدت أمام الرسول ﷺ وكان اهتمام الرسول ﷺ بذلك الجزء الذي ذكر فيه الشاعر الإسلام، ورسوله الكريم، وصحابته الأمجاد، حيث وصف الشاعر الرسول ﷺ وصفاً طيباً بليغاً

حين قال:

إن الرســـول لنور يستضاء به ... مهند من ســـيوف الله مســـلول
في فتية من قريش قال قائلهم ... ببطن مكة لـــما، أسلموا: زولوا
زالوا فما زال أنكاس ولا كشف ... عند اللقاء ولا مـــــيل مـــعازيل
لا يوقع الطعن إلا في نحورهم ... وما بهم عن حياض الموت تهليل
شمّ العرانين أبطال، لبؤســـهم ... من نسج داود في الهيجا سرابيل

وقيل قد أشار رسول الله ﷺ إلى الخلق أن اسمعوا".[٢٨] فقد كان الرسول ﷺ يختار من الشعر ما يوافق جانب الأخلاق والتهذيب، "فالأصل في الشعر والفضل فيه أن يوافق الحق، وقد كان الرسول حريصاً على أن يتجه الشعر نحو تمثل المفاهيم الإسلامية، ونشر المثل الجديدة، التي تنأى عن ضلالات الجاهلية وعصبياتها، وكان الرسول ﷺ يوجه الشعراء هذه الوجهة، ويدفعهم إليها دفعاً، ويحذرهم من اتّباع الهوى القديم".[٢٩] ولا يتصور أحد أن لا يكون لهذا الدين الذي أحدث انقلاباً شاملاً في حياة العرب رأي في الفن الذي نبغوا فيه، ولذلك وجه القرآن الشعر إلى وجهته الصحيحة وأهدافه العظيمة بما يتناسب مع فكره وعقيدته. وهذا أمر أخذت به كل الأمم التي تدين بأيدلوجية ذات فكرة واضحة في الحياة. وقد التزم كثير من الشعراء بذلك ووجدوا تشجيعاً من الرسول عليه الصلاة والسلام بتوجيه الشعر لحمل الرسالة الجديدة، والدفاع عنها، كما هو معروف في حض الرسول ﷺ لحسان وغيره أن يواجهوا خصوم الإسلام، ويتخذوه سلاحاً ضد المشركين ويقول: "إن من البيان لسحراً، وإن من الشعر لحكمة".[٣٠]

تمسك الشعراء بمبادئ الإسلام، وتوجيهاته التي تدعو إلى مكارم الأخلاق، وقد سجلت كتب الأدب مناسبات كثيرة تدل على ذلك؛ منها وفادة النابغة الجعدي مع قومه لإعلان إسلامهم سنة تسع للهجرة، فينشد الرسول ﷺ أبياته:

أتيت رسول الله إذ جاء بالهدى ... ويتلو كـــتاباً كالمجرّة نـــيّراً
بلغنا السماء مجدنا وجدودنـــا ... وإنا لنرجو فوق ذلك مظهراً

فيسأله الرسول ﷺ ليصرفه عن فخر الجاهلية وعصبيتها. "فأين المظهر يا أبا ليلى؟" فيجيب: الجنة. فيعجب الرسول ﷺ بشعره ومقاله ومنطقه، فيقول: "إن شاء الله". فلما انتهى إلى قوله:

ولا خير في حلم إذا لم تكن له ... بوادر تحمي صفوه أن يكدرا

قال له النبي ﷺ: "لا يفضض الله فاك".[٣١]

وقد عرف أبو بكر رضي الله عنه بالدقة في النقد، والحرص على صحة العبارة معنى وشكلاً. فقد علّق على قول لبيد:

ألا كل شيء ما خلا الله باطل

بقوله: صدقت. ولكنه عندما أكمل البيت:

وكـــل نعيـــم لا محالـــة زائـــل

قال له: "كذبت فعند الله نعيم لا يزول".

أما سيدنا عمر ﷺ فآراؤه في الشعر كثيرة في كتب الأدب، فقد كان يستحسن البيت الذي يحمل حكمة أو يدل على حسن خلق فيردده معجباً مستحسناً، وكان يطلب الالتزام بالأخلاق في الشعر. ففضل زهير على الجاهليين لأن كان "لا يمدح الرجل إلا بما فيه".[٣٢] وقد عقّب على بيت عبد بن الحسحاس حين قال:

عميرة ودع إن تجهزت غازياً كفى الشيب والإسلام للمرء ناهياً

بقوله: "لو قدّمت الإسلام على الشيب لأجزتك". وهو نقد في مكانه لأن الذي لا يردّه الإسلام عن لهوه وغيّه قلّ أن يرده شيبه، كما قال الشاعر:

أضحى يمزق أثوابي ويضربني أبعد شيبي يبغي عندي الأدبا؟

ندرك من كل هذا أن مفهوم الأدب عامة، والشعر خاصة في هذه الحقبة اتّسم بالمفهوم الإسلامي، الذي يتجه نحو تهذيب الشخصية، ومكارم الأخلاق.

ثالثا: العصر الأموي

أصبح مفهوم الأدب ــ في هذا العصر ــ أكثر تحديداً من ذي قبل، حيث تناول مفهوم التربية والتعليم، ونشأت طبقة خاصة من الأساتذة الممتازين، نهضة بتعليم أبناء الخلفاء والأمراء، وكانوا يسمون بالمؤدبين "كأبي معبد الجهني، وعامر الشعبي، وكانا يعلمان أولاد عبد الملك بن مروان، وهما أقدم المؤدبين فيما وقفنا عليه. ويزيد بن مساحق، أدّب الوليد بن عبد الملك؛ وعبد الصمد بن الأعلى، أدّب الوليد ابن يزيد، وأدّب ولد عتبة بن أبي سفيان؛ وصالح بن كيسان، أدّب بني عمر بن عبد العزيز؛ والجعد بن درهم، كان يعلم مروان بن محمد آخر خلفاء بني أميّة؛ والشرقي ابن القطامي، كان يؤدب المهدي بن المنصور؛ وأبو سعيد المؤدب، كان يؤدب موسى الهادي؛ ومحمد بن المستنير المعروف بقطرب، كان يؤدب المهدي؛ وأبو عبيدة كان يؤدب الرشيد؛ والأحمر النحوي كان يعلم الأمين، ثم أدّبه الكسائي...".[٣٣]

فقد ركّز الأدب والأدباء ــ كما رأينا ــ في جانب التأديب والتربية والتعليم. والنصوص

المرفوعة إلى هذا العهد ناطقة بذلك كله، فقد ذكر زياد في خطبته البتراء: "فادعوا الله بالصلاح لأئمتكم، فإنهم ساستكم المؤدبون لكم... أما والله لأؤدبنكم غير هذا الأدب أو لتستقيمن".[٣٤] وواضح أن المادة هنا مستعملة في معناها التهذيبي المتصل بالخلق والسلوك، وهي كذلك في قول بعض الفزاريين من شعراء الحماسة:

أكـنيه حـين أنـاديه لأكرمه ... ولا ألقـبه، والسـوءة اللقبا
كذاك أدّبت حتى صار من خلقي ... إني وجدت ملاك الشيمة الأدبا

وقال عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده: "علمهم الشعر يمجدوا وينجدوا".[٣٥] والتأديب هنا التعليم والتثقيف، مثله في قول عمر بن عبد العزيز لمؤدبه: كيف كانت طاعتي إياك وأنت تؤدبني؟ قال أحسن طاعة. قال: فأطعني الآن كما كنت أطيعك.[٣٦] "وكان هؤلاء المؤدبون يدرّسون الناشئين الشعر وما يتصل به من نسب وأيام وأخبار، وأمثال، شرحاً له، وتوسعة للمعارف، ومن ذلك تحدد المعنى التهذيبي لمادة الأدب منذ أواسط القرن الأول للهجرة".[٣٧]

ويرى الدكتور ضياء الصديقي أنه في "العصر الأموي يكثر استخدام كلمة (أدب)، وتتعدد معانيها ومشتقاتها، ومنها: (مؤدب) و(تأديب) وتعني التعليم. والتعليم في ذلك العصر هو تعليم طرق الرواية: رواية الأشعار والأخبار وما يتصل بالعصر الجاهلي، ومنها قول عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده: "علمهم الشعر يمجدوا وينجدوا".

وقد عرف العصر الأموي طائفتين من العلماء الذين اختصوا بتعليم صبيان العامة في الكتاتيب، والمؤدبين الذين أوكل لهم تعليم أبناء الخلفاء، وأبناء الخاصة".[٣٨] واتسع ــ بعد ذلك ــ مفهوم الكلمة لتدل على مطلق العلم والمعرفة، كما يتضح في قول شبيب بن شبّة، "اطلب الأدب فإنه دليل المروءة، وزيادة في العقل وصاحب في الغربة، وصلة في المجلس".[٣٩] وهذا المعنى يدل على اتساع الكلمة حتى غدت تشير إلى معان كثيرة، وسمات حميدة وجميلة، وصفات طيّبة، ينبغي أن يتصف بها الإنسان في مجالس العلم وغيرها. وجاء في دائرة المعارف الإسلامية أنه قد تحدد المعنى التهذيبي لمادة الأدب منذ أواسط القرن الأول للهجرة، وصارت تؤدي معنيين ممتازين أحدهما: المعنى الخلقي التهذيبي، وهو أخذ النفس بالمرانة على الفضائل الاجتماعية، والشيم الكريمة، من حلم وكرم وشجاعة وصدق، ثم التأثر بهذه المرانة لاكتساب الأخلاق الفاضلة، والسيرة الحميدة في الناس. ومن ذلك ما سمّى به عبد الله بن المقفع كتابيه؛ الأدب الصغير والأدب الكبير لاشتمالهما على قوانين وأصول من تمسك بها صار أديباً، أي فاضلاً مؤدباً ذا خلق كريم وسيرة محمودة. والآخر: المعنى التعليمي، وهو القائم على رواية الشعر والنثر وما يتصل بهما من نسب وخبر وأمثال ومعارف تزيد العقل نوراً، والذوق صفاء، والنفس ثقافة وعرفاناً.[٤٠]

وقد بقيت مادة الأدب تدل على هذين المعنيين منذ القرن الهجري الأول إلى الآن مع

تعديل يسير يتناولهما ضيقا وسعة خلال القرون التالية، حتى أثر قولهم: الأدب أدبان: أدب النفس وأدب الدرس.[41] ولعل هذا الاتجاه، وهذه المعاني كلها لها دلالتها الحضارية. وفي نهاية العصر الأموي يرد مصطلح (علم الأدب) في مقابل (علم الدين) كما ترد على لسان محمد بن علي العباسي والد أبي العباس السفاح قوله: "كفاك من علم الدين أن تعرف ما لا يسع جهله، وكفاك من علم الأدب أن تروي الشاهد والمثل".[42] ومع كل هذه المعاني لا زالت كلمة (أدب) تحمل معناها الأول وهو الخلق الكريم، وإذا طرأت هناك بعض النماذج والنصوص الشعرية التي تحمل مفهوما مغايراً عن هذا المفهوم ــ الذي تحدثنا عنه قبل قليل ــ فللقواعد شواذ، والشواذ لا تُتغير لها القواعد، وهذه هي قضية المؤرخين الذين درسوا الأدب العربي، والذين ركّزوا على هذه الجوانب السلبية من تاريخه فقط.

رابعا: العصر العباسي

لا ينكر أحد أن الأدب العباسي عامة، كان بمثابة العصر الذهبي للأدب العربي، ولا ينكر ذو بال أن الإسلام بقيمه ومبادئه، قد ترك أثراً واضحاً على هذا الشعر، حيث "تبرز الأخلاق الإسلامية في المجتمع العباسي، وتظهر واضحة في كثير من أحداث هذا العصر، فقد كان الخلفاء ــ كما مضى ــ على نصيب كبير من الحفاظ والمروءة، والإيمان والدين. وكانت الفرق الإسلامية تسمو في مبادئها وأفكارها للمثل الأخلاقية، وكان الدين ــ قبل هذا كله ــ يهتف بهم للتمسك والأخذ بالأخلاق الرفيعة. وقد تضمن القرآن، وأقوال الرسول ﷺ النصوص الكثيرة التي ترفع النفس الإنسانية من التراب إلى السماء، ومن الوضاعة والامتهان إلى الكرامة والشرف. وكان الشعر العباسي المعبر الصادق عن هذه الأخلاق، والناطق المبين عن هذه القيم الحضارية. فنجد ديوان شعر الأخلاق فسيحاً واسع الأطراف، يبرز فيه كثير من شعراء العصر، ويردده جلتهم.. ونرى بعض هؤلاء الشعراء ممن لم يشتهروا ولم تذع أسماؤهم، ونرى البعض الآخر ممن اتجهوا إلى العلم والأدب والرواية.. بل نجد بعض هذه الأشعار تصدر عن بعض المنحرفين في سلوكهم، حين تصفو نفوسهم وترتفع من انتكاستها إلى طبعها الأصيل".[43]

يرى الدكتور شوقي ضيف أن موضوعات الشعر القديم أخذت تتجدد تجدداً واسعاً في معانيها ــ في هذا العصر ــ فقد أخذت تعرض بصور أدق وأعمق، وأخذت تدخل عليها إضافات كثيرة، ولم يقف الشاعر العباسي عند ذلك فقد أخذ ينمّي بعض جوانب هذا الشعر حتى لتخرج منه فروع جديدة كثيرة، ونحن نعرضها بترتيب الموضوعات التي تحدثنا عنها، وأولها مثالية الشيم العربية الرفيعة التي كان يصف بها الشعراء ممدوحيهم، فقد تناولوا هذه الشيم، شيمة شيمة، وأخذوا يفردونها بمقطوعات أو قصائد، يجردونها لها محللين، ومفكرين

وملاحظين، فقطعة في تصوير الكرم، وقطعة في تصوير الحلم، وقطعة في تصوير الحياء، وقطعة في تصوير العفة، وقطعة في تصوير الصبر والتنفير من اليأس".[٤٤] والأشعار كثيرة، ومنها تلك التي تدل على هذه القيم الأخلاقية، قيم التحضّر والتمدن، فانظر ــ مثلاً ــ إلى قول محمد بن يسير:[٤٥]

لا تيأسنّ وإن طالت مطالبة ... إذا استعنت بصبر أن ترى فرجا
إن الأمور إذا انسدّت مسالكها ... فالصبر يفتح منها كلّ ما ارتتجا
اخلق بذي صبر أن يحظى بحاجته ... ومدمن القرع للأبواب أن يلجا
فاطلب لرجلك قبل الخطو موضعها ... فمن علا زلقا عن غرّة زلجا[٤٦]

وهذا ساعد في توجيه أغراض الشعر وجهات محمودة، تَغيّر فيها الطابع العام، إلى طابع خاص تحوّلت معانيه، وأفكاره صوب الأحسن. فمثلاً الهجاء، تحوّل إلى معان أقرب إلى ذم الأخلاق الخبيثة، والدعوة إلى الأخلاق الفاضلة، ونوع من الإرشاد، والتوجيه. وهذا أتاح فرصة طيّبة للمربّين والمعلمين، ووفر لهم مادة طريفة لتأديب الناشئة، وحثّهم على الأخلاق الفاضلة، ونوع من الإرشاد، والتوجيه، وصدّهم عن الأخلاق المذمومة. فالشاعر حمّاد عجرد الذي اشتهر بالهجاء اللاذع نجده في بعض أشعاره، يجعل مقياس الأخوة الصادقة المواصلة في ساعات الضيق، ثم يعرض علينا الإخاء الكاذب، وما يصدر عن المجتمع من نفاق، لا يعرف الأخ فيه أخاه إلاّ في السراء، أما في الضراء فيبتعد عنه، ولذلك تجده ينشد:

كم من أخ لك لست تنكره ... ما دمت من دنياك في يسر
متصنّع لك في مودّته ... يلقاك بالترحيب والبشر
يطري الوفاء وذا الوفاء ويلحى ... الغدر مجتهداً وذا الغدر
فإذا عدا ــ والدهر ذو غير ــ ... دهر عليك عدا مع الدهر
فارفض بإجمال مودّة من يقلي ... المقلّ ويعشق المثري[٤٧]

تبرز الأخلاق الإسلامية في المجتمع العباسي، وتظهر واضحة في كثير من أحداث هذا العصر، فقد كان الخلفاء، على نصيب كبير من الحفاظ والمروءة، والإيمان والدين. وكانت الفرق الإسلامية تسمو في مبادئها وأفكارها للمثل الأخلاقية، وكان الدين ــ قبل هذا كله ــ يهتف بهم للتمسك والأخذ بالأخلاق الرفيعة. هذا وقد تضمن القرآن، وأقوال الرسول ﷺ نصوصاً كثرةً ترفع النفس الإنسانية من التراب إلى السماء، ومن الوضاعة والامتهان إلى الكرامة والشرف. وكان الشعر العباسي المعبر الصادق عن هذه الأخلاق، وتلك القيم.

فنجد ديوان شعر الأخلاق فسيحاً واسع الأطراف، يبرز فيه كثير من شعراء العصر، ويردده جلتهم. ونرى بعض هؤلاء الشعراء ممن لم يشتهروا ولم تذع أسماؤهم، ونرى البعض الآخر ممن اتجهوا إلى العلم والأدب والرواية. بل نجد بعض هذه الأشعار تصدر عن

بعض المنحرفين في سلوكهم حين تصفو نفوسهم وترتفع مـــن انتكاستها إلى طبعها الأصيل.[٤٨] ومثال لمكارم الأخلاق شعرُ الحسين بن مطير الأسدي (ت١٦٩هـــ)، وفيه يتحدث عن خصال جميلة؛ فهو يحترم الآخرين، ولا يسبّ أحداً، ولا يرهب أحداً، ولا يعيب أحداً، حيث يقول:

أحب مكارم الأخلاق جـــهـــدي ... وأكـــره أن أعـــيب وأن أعابا
وأصفح عن سباب الناس حلماً ... وشرّ الناس من يهوى السبابا
وأترك قائـــل الـــعوراء عـــمداً ... لأهلكـــه وما أعيا جـــوابـــاً[٤٩]

وأبو العتاهية شاعر زهد في الدنيا، وداعٍ إلى فضائل كريمة وطيّبة، من ذلك أن تحب لنفسك ما تحب لغيرك، وأن تترك السفه والكلام الذي لا طائل من ورائه، والفكاهة التي تميت القلب، والشعوذة الكلامية، والتزام الصمت... فيقول:

اكـــره لغيرك ما لنفســـك تكـــره ... وافعل بنفسك فعل من يتنـــزه
وادفع بصمتك عنك خاطرة الـــخنا ... حذر الجواب فإنـــه بـــك أشبه
وكل السفيه إلى السفاهة وانتصف ... بالحلم أو بالصمت ممن يسفه
ودع الفـــكاهة بالـــمزاح فـــإنـــه ... يردي ويسخف من به يتفـــكه
والصمت للمرء الحـــليم وقـــايـــة ... ينفي بها عن عرضه ما يكره
لا تنـــس حلمك حين يقرعك الأذى ... من كل من يجني عليك ويجبه[٥٠]

انطلق الإمام الشافعي في شعره مقدماً نموذجاً إسلامياً يؤازر التنظير الإسلامي؛ فجاء شعره مجسداً المفاهيم الحكمية وكل ما هو أخلاقي، فاستحقّ بذلك أن يلقّب بشاعر الحكمة والأخلاق.[٥١] وقد تأثر الإمام الشافعي بالقرآن تأثراً واضحاً، فهو ينشد مثلاً:

ولا تمشين في منكب الأرض فاخراً ... فعمّا قليل يحتويك ترابها[٥٢]

متأثراً بقول الله تعالى: ﴿وَلاَ تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحًا﴾[٥٣]. وينشد أيضاً قوله:

فعاشر بمعروف، وسامح من اعتدى ... ودافع، ولكن بالتي هي أحسن.[٥٤]

متأثراً بقوله تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[٥٥]

وندرك من هنا أن الإمام الشافعي قد أوقف شعره على إبراز القيم الإسلاميّة، مجسّداً الأخلاق القرآنية، ومتخذاً من السنّة النبويّة أسوة، الأمر الذي أكسب حكمه نضجاً؛ فجرت على ألسنة العبّاد والنسّاك، وتناقلها العامة من الناس.

ومن شعراء الأخلاق، والقيم الإسلاميّة، الشاعر الأديب محمود الورّاق، وهو أديب أريب،

وظّف أدبه لخدمة الإسلام، ومكارم الأخلاق. وشعره لم يخرج عن الإطار الإسلامي، والصلة المتينة بالإسلام في قيمه ومثله، وفي تعبيره عن الحياة الإنسانية والمجتمع، يستمد كل ذلك من الشريعة الإسلامية في مصدريها القرآن والسنة. ويرى الدكتور عبد الحكيم حسّان، من غلبة الظواهر الفنية البارزة في شعره، غلبة الطوابع الفكرية والعقلية عليه من قياس وحجاج وتعليل وبرهان، وضآلة الصورة والخيال والعناصر العاطفية. [٥٦] وينكر محمود الورّاق محبة الله على العاصي، إذ لو صدق في محبته لصدق في طاعته، وامتثل لأوامره كالمحب للحبيب، يقول:

تعصي الإله وأنت تظهر حبه ... هذا محـــال في القــياس بديع
لو كان حبك صـــادقاً لأطعته ... إن المـــحب لمن يحـــب مطيع
في كل يوم يبتليك بنعـــمـــة ... منه وأنت لشكر ذاك مضيع [٥٧]

ومن هنا، وبعد هذه الجولة القصيرة، يمكننا أن نؤكد أن الأدب بمعناه الواسع- سواء كان شعرا أو نثراً - خدم جانبَ التحضّر والتمدن في هذه المجتمعات الإنسانيّة، وهناك قصائد بكاملها دلّت على ذلك، وعلى سبيل المثال لا الحصر قصيدة البحتري في وصف إيوان كسرى، وقصيدة سقوط إشبيلية لأبي البقاء الرندي، والمجال يطول إذا أردنا أن نعدد بعض القصائد والإشعار التي دلّت في تاريخ الأدب العربي على التحضّر والتمدن.

النتائج:

١- أن الأدب العربي في تاريخه الطويل قد حمل مفهوم التمدن والتحضّر الذي يدل على رقي حضارة الإنسان.
٢- أن الأدب العربي القديم ساعد في البناء الحضاري الإنساني، خاصة في العصور الأولى.
٣- أن كلمة "أدب" في مفهومها العام دلّت على معاني وصفات التحضّر والتمدن التي تعيشها المجتمعات المتحضّرة.

الهوامش:

[1] ديوان طرفة بن العبد، قصيدة رقم ٥، بيت ٤٦، طبعة الوارد، القاهرة؛ والمشتاة: الشتاء، الجفلى: العامة، الآدب: الداعي إلى الطعام، لا ينتقر: لا يختار أناسا دون آخرين.

[2] تاريخ الآداب العربية من الجاهلية حتى عصر بني أمية، كارلو نالينو، ص١٤، طبع دار المعارف، مصر.

[3] الأدب العربي بين عرض ونقد، محمد الرابع الحسن الندوي، ص١٤، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٢م.

[4] الأصمعيات، الأصمعي، رقم١٢، بيت٣٠، ط. دار المعارف، مصر.

[5] البيت: الكعبة، جرهم: كانوا ولاة البيت قبل قريش، وبغوا بمكة.

[6] أي نعم السيدان وجدتما حين تفاجأن لأمر قد أبرمتماه، وأمر لم تبرماه ولم تحكماه. المبرم: يفتل خيطين حتى يصير خيطاً واحداً، والسحيل: خيط واحد.

[7] منشم: قال أبو عمرو الشيباني، امرأة من خزاعة كانت تبيع عطرا، فإذا حاربوا اشتروا منها كافورا لموتاهم، فتشاءموا بها.

[8] شرح القصائد العشر، الخطيب التبريزي، ص١٤٧ـ١٤٩، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده، مصر، ط١، مطبعة المدني.

[9] العقد الفريد، ابن عبد ربه، ٩٩/١، المطبعة الشرقية، عام١٩١٦م.

[10] المصدر السابق.

[11] أصول النقد الأدبي، الأستاذ أحمد الشايب، ص٥، ط٨، عام ١٩٧٣م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

[12] دائرة المعارف الإسلامية، مجلد١، عدد٨، ص٥٣٢، من الترجمة العربية.

[13] اللزار: الذي يلزم الشيء، الجشام: المتكلف للأمور، ومعنى البيت: إذا اجتمع الناس للفخار أو لعظيم من الأمر كان الذي يقوم بذلك ويحكمه منهم.

[14] مغذمر: الذي لا يعصى ولا يردّ قوله، والهضّام: الذي يدبر الأمور.

[15] يريد بالسن الأسنة، واللام: جمع لامة، وهي الدرع.

[16] شرح القصائد العشر، الخطيب التبريزي، ص٢٢٦ إلى ص٢٣٠.

[17] مسند الإمام أحمد بن حنبل، ٧٥/١٩ أحمد عبد الرحمن البنا، دار الشهاب، القاهرة، مطبعة دار القلم للطباعة والنشر، وانظر: موطأ الإمام مالك، ٢٥٦/٤؛ الزرقاني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

[18] كتاب الجانب الخلقي في الشعر الجاهلي، د. زهدي صبري الخواجا، ص١٢ـ١٣، دار الناصر للنشر والتوزيع، ط١، عام١٩٨٤م.

[19] المرجع السابق، ص٥٠.

[20] الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، الدكتور يوسف خليف، ص١٠٦، طبعة دار المعارف، بمصر، ط٢؛ وانظر: ديوان النابغة الجعدي، حرف "الراء"، ماريا نالينو، روما، عام ١٩٥٣م.

[21] كنز العمّال، العلامة علاء الدين علي المتقي، ٤٠٦/١١ـ٤٣١، مؤسسة الرسالة، بيروت، عام ١٩٧٩م؛ وكشف الخفاء، العجلوني، ٧٠/١، بيروت.

[٢٢] سنن الدرامي، ٥٢١/٢، تحقيق فؤاد أحمد وخالد السبع العلمي، دار الريان للتراث، القاهرة، ط١، عام ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.

[٢٣] أصول النقد الأدبي، الأستاذ أحمد الشايب، ص٤.

[٢٤] إتحاف السادة المتقين، الزبيدي، ٤٩٥/٧، ط. دار الفكر؛ وانظر: العمدة، ابن رشيق، ٣٠/١٠، ط٢، ت: محمد محي الدين.

[٢٥] المصدر السابق، ٤٩٣/٧.

[٢٦] المصدر السابق، ٦٥٢/٧، ومصنف ابن أبي شيبة، ٥٠٨/٨، كراتكشي.

[٢٧] دلائل الإعجاز، الإمام عبد القاهر الجرجاني، ص٣٠؛ تحقيق: محمد رشيد رضا، ط٦، ١٣٨٠هـ ـ ١٩٦٠م، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده؛ وانظر: رواية البخاري في باب بدء الوحي، ٥/١ـ١٧، ط. دار الكتاب العربي، فهناك اختلاف في الرواية.

[٢٨] المصدر السابق، ص٣٢ـ٣٣.

[٢٩] شعر المخضرمين وأثر الإسلام فيه، د. يحيى الجبوري، ص٤٣، مؤسسة الرسالة، ط٤، ١٩٩٣، بيروت.

[٣٠] جامع الأصول، ابن الأثير، ١٦٤/٥، ت: عبد القادر الأرناؤوط؛ وانظر: فصول في النقد الأدبي وتاريخه، د. ضياء الصديقي، وعباس محجوب، ص٦٨، دار الوفاء، المنصورة، ط١، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

[٣١] العقد الفريد، ابن عبد ربه، ص٥٢، ج٢، دار الكتاب العربي، بيروت، عام ١٩٨٢م.

[٣٢] الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، ص٢٩، ج١، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، عام ١٩٦٣م.

[٣٣] تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي، ج٣٩/١، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط٤، عام١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٤م.

[٣٤] البيان والتبيين، الجاحظ، ج٢، ص٥٨، تحقيق الأستاذ عبد السلام محمد هارون، طبع لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر، سنة ١٩٤٨م.

[٣٥] نقد النثر، المنسوب إلى قدامة بن جعفر، ص٧٠، طبعة دار الكتب، تحقيق الدكتور طه حسين وعبد الحميد العبادي، القاهرة، ١٩٣٨م. حيث نسبه الدكتور أحمد مطلوب وخديجة الحديثي لابن وهب الكاتب.

[٣٦] عيون الأخبار، ابن قتيبة، ٢٠١/١، طبعة دار الكتب المصرية، القاهرة.

[٣٧] أصول النقد الأدبي، الأستاذ أحمد الشايب، ص٦.

[٣٨] فصول في النقد الأدبي وتاريخه، ص١٦.

[٣٩] البيان والتبيين، الجاحظ، ج١، ص٣٥٢.

[٤٠] دائرة المعارف الإسلامية، مادة "أدب".

[٤١] لسان العرب، ابن منظور، مادة "أدب"، دار صادر، بيروت.

[٤٢] البيان والتبيين، الجاحظ، ج١، ص٨٦.

[٤٣] التيار الإسلامي في شعر العصر العباسي الأول، الدكتور مجاهد مصطفى بهجت، ص٤٢٣، ط١، عام١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، سلسلة الكتب الحديثة.

[٤٤] العصر العباسي الأول، الدكتور شوقي ضيف، ص١٨١، دار المعارف، مصر، ط٦.

[٤٥] الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، ٢/١٤.

[٤٦] أرتنح: أغلق، يلج: يدخل، زلج: زلق وزل.

[٤٧] يطري: يمدح. يلحى: يذم. عدا الأولى من العداء، والثانية من العدوي الجري. بإجمال: بأدب. يقلى: يكره. العقيان: الذهب. الصفر: النحاس؛ انظر: طبقات الشعراء، ابن المعتز، ص٦٨، تحقيق: عبد الستار أحمد فرج، ط٣، دار المعارف، مصر.

[٤٨] التيار الإسلامي في شعر العصر العباسي الأول، الدكتور مجاهد مصطفى بهجت، ص٤٢٣.

[٤٩] شعر الحسين بن مطير الأسدي، ص٧، جمعه وحققه الدكتور محسن غيّاض، ط. الحكومة، بغداد، سنة ١٩٧١م. سلسلة كتب التراث، رقم ١٩، بوزارة الإعلام.

[٥٠] أبو العتاهية أشعاره وأخباره ق٤٢٣، تحقيق الدكتور شكري فيصل، ط. جامعة دمشق ١٩٦٥م.

[٥١] دراسة فنية في ديوان الشافعي، حكمت صالح، ص٩ــ١٠، عالم الكتب، ط١، ١٩٨٤م.

[٥٢] ديوان الإمام الشافعي، تحقيق: محمد عفيفي الزغبي، ص٢١، دار الجيل، بيروت، ١٩٧٤م؛ وانظر: تحقيق وشرح س. يوسف الشيخ محمد البقاعي، ص٢٧، دار الفكر، عام ١٤٠٩هـ ـــ ١٩٨٨م.

[٥٣] سورة لقمان: ١٨.

[٥٤] المرجع السابق، ص٨٤، وتحقيق البقاعي، ص١١٣.

[٥٥] سورة المؤمنون: ٦٩.

[٥٦] التصوف في الشعر العربي، الدكتور عبد الحكيم حسّان، ص٢٥٤، طبعة الرسالة، مكتبة الأنجلو المصرية، سنة ١٩٥٤م.

[٥٧] ديوان محمود بن حسن الورّاق، ق١٠٣، جمع وتحقيق عدنان راغب العبيدي، ط. دار البصري، بغداد، ١٩٦٩م.

كتاب التذكرة السعدية في الأشعار العربية للعبيدي ودوره في البناء الفكري النقدي للأمة الإسلامية

د. منذر ذيب كفافي
أستاذ الأدب القديم ونقده المساعد
جامعة الإسراء - عمان
الأردن

التمهيد: الاختيار الشعري: مفهومه وأهميته

الاختيار الشعري ضرب من النقد الأدبي، يُفاضل فيه الناقد بين النصوص الشعرية، مستنداً إلى أسباب وعلل حقيقية لا وهمية، وميزاته سعة الاطلاع والذوق المدرب المصقول بالتمرس، فهو عملية نقدية متصلة بثقافة الناقد الأدبي، وصفاته، وأدواته "وحسن الاختيار وتنوعه يدلان دلالة واضحة على علمه وفضله وقديماً قال الشاعر:

قد عرفناك باختيارك إذ كا ن دليلاً على اللبيب اختياره[١]

وقالوا: "شعر الرجل قطعة من كلامه، وظنه قطعة من علمه، واختياره قطعة من عقله"[٢]، وقالوا: "الإنسان لا يحتاج في الجهل إلى أكثر من ترك العلم، وفي فساد البيان أكثر من ترك التخيّر"[٣].

ويمكن هنا أن نميّز بين ثلاثة أنواع من الطرق التي سلكها الرواة في تصنيف الشعر العربي في مرحلة التدوين وبعدها[٤]:

١- دواوين أشعار القبائل.

٢- دواوين الشعراء.

٣- المختارات الشعرية أو المجموعات الشعرية.

وهذا القسم الثالث يختلف في منهجه عن القسمين الأولين "فإذا كان ديوان الشاعر يقتضي تقصي كل شعره، وكان ديوان القبيلة يقتضي ما قاله شعراؤها، فإن الأشعار المختارة لا ترتبط بهذا التقصي لشعر شاعر أو شعر قبيلة، إذ يصدر فيها جامعها ومختارها عن مبدأ أساسي وهو أن تكون قصائدها – من وجهة نظره على أقل تقدير – طرازاً عالياً من الشعر، أو مصورة للمثل الأعلى الشعري في بابها، وكذلك لم تكن الغاية فيها جمع الشعر وحصره، بل كانت في الغالب تنتخب ما هو مجموع ومدون"(٥).

وتكمن أهميتها كذلك في كونها تعد مصدراً من مصادر توثيق أنساب الشعراء وأسمائهم وألقابهم، ومصدراً لحفظ الشعر العربي، إضافة إلى الأهمية الاجتماعية المتمثلة في تصوير عادات العرب وتقاليدهم، وكذلك الأهمية التاريخية الكامنة في أنها تمثل سجلاً لأيام العرب(٦).

ولذلك تعد الاختيارات الشعرية من أكثر النماذج التي يتأدب عليها الناشئة، وصاحب التذكرة السعدية له مصنفات في الاختيار الأول "النزهة السعدية في الأشعار العربية" وقد نال الإعجاب، وأقبلت جماعة من المثقفين على قراءته والتمسوا آخر على غراره فكانت "التذكرة السعدية في الأشعار العربية" التي تشي بسعة اطلاع مصنفها، فاستطاع أن ينظر في حماسات الأدباء ودواوينهم، وكتب الشعر والأدب.

وسيكون الحديث حول هذا الكتاب من خلال الفصلين الآتيين:

الأول : التذكرة السعدية في الأشعار العربية: الماهية والأهمية والمنهج.

الثاني : التذكرة السعدية في الأشعار العربية ومعايير الاختيار الشعري.

الفصل الأول: التذكرة السعدية في الأشعار العربية – الماهية والأهمية والمنهج

تنتمي "التذكرة" إلى المرحلة الثانية في طرائق الاختيارات الشعرية، فإذا عددنا المرحلة الأولى متمثلة في المعلقات، والمفضليات، والأصمعيات، وجمهرة أشعار العرب، فإن الثانية هي مرحلة الحماسات، إذ دخل الاختيار مرحلة تعتمد نظاماً أكثر دقة؛ يراعي تحكيم الذوق في جزء من النص الشعري، ويكتفي بالقطعة القصيرة منه، فلا يورده كاملاً، ويراعي التبويب للمختارات وفق الأغراض أو المعاني التي تندرج تحتها. ومن أشهر هذه الحماسات: حماستي أبي تمام (ت ٢٣١هـ)، وحماسة البحتري (ت ٢٨٤هـ)، وحماسة ابن المرزبان (ت ٣٠٩هـ)، والأشباه والنظائر للخالديين محمد وسعيد (ت الأول ٣٨٠هـ و ت

الثاني ٣٩١هـ)، وحماسة ابن فارس (ت ٣٩٥هـ)، وحماسة العسكري (ت ٣٩٥هـ)، وحماسة الظرفاء للزوزني (ت ٤٣١هـ)، وحماسة ابن الشجري (ت ٥٤٢هـ)، وحماسة الشاطبي (ت ٥٤٧هـ)، وحماسة الشنتمري (ت ٤٧٦هـ)، وحماسة الراح للمعري (ت ٤٤٩هـ)، والحماسة المغربية للجراوي التادلي (ت ٦٠٩هـ)، والحماسة البصرية (ت ٦٥٩هـ).

وليس للتذكرة شهرة واسعة بين مصادر الشعر العربي، ومجاميع الاختيار، على الرغم من تمثيلها لمجموعة ممتازة من المختارات؛ اختيرت من عيون الشعر العربي ودرره، وتشكل غذاء أدبياً لكل شاعر أو متأدب أو باحث. ومع ذلك لم تلق ما نالته المجاميع الأخرى من اهتمام العلماء والباحثين شرحاً أو تحقيقاً، على الرغم من أنها من أجمل ما اختير من المقطعات والقصائد على غرار حماسة أبي تمام، إذ جمع مصنفها فيها مختارات لشعراء الجاهلية والإسلام، والعهدين الأموي والعباسي، وللمتأخرين من الشعراء، ووقف بالاختيار عند نهاية عصره، وبذلك جمع لنا شعراً إسلامياً كثيراً، وهذا الشعر كان له دوره في بيان معالم الحضارة الإسلامية لما فيه من جمال فني في الأسلوب والمضمون.

وتتبدى أهمية التذكرة في حيازتها لمجموعة مختارة من الشعر على امتداد عصوره المختلفة، ويرى البصير فيها أنفس الأشعار وأجودها مجموعة في سفر سهل الاقتناء، ميسور المراجعة، وحين يسهل الاقتناء، وتتيسر المراجعة، يسهل الرجوع في أي وقت إلى نفائس مكنونة، مما يدعم الملكة، وينمي الذوق، ويصقل الموهبة، ويشحذ القريحة، ويجلي الشاعرية، وهذا بدوره يدل على جمالية اللغة العربية ودورها في البناء الحضاري للأمة إذا ما قورن ذلك بغيرها من اللغات.

ورتبها المصنف على أربعة عشر بابا، ويظهر ترتيبها تأثره بحماستي أبي تمام، وتصنيفه على النمط نفسه، وإن لم يسم مصنفه حماسة وإنما سماه تذكرة[٧].

والباب الأول من التذكرة وهو باب الحماسة من أكبر أبواب الجزء المحقق المطبوع منها، إذ أثبت فيه المصنف اختياراته من أشعار القدماء والمحدثين في الشجاعة والإقدام، والحث على مكارم الأخلاق، وإغاثة الملهوف، ونصرة الجار، وذم اللؤم، وعدم التردد وترك السفه والجهل ... الخ، وهي قيم إسلامية تساهم في بناء الأمة وتقويتها لذلك ركز عليها صاحب التذكرة.

وإلحاح مصنف التذكرة على الإكثار من الحماسيات التي تحض على الشجاعة والبطولة

والتضحية والإقدام على الموت، والاستهانة به، وتفضيله على حياة الذل والهوان، والحث على إدراك الثأر، والصبر في ميادين الحرب، ورباطة الجأش ورد الظلم، والدعوة إلى العلم والحلم والحزم، ورد العدوان، والذود عن حياض الأوطان، والتيقن بأن قضاء الله ماض، وأن الذي يدنو من الموت توهب له الحياة، وأن بعد العسر يسرا. هذا الإلحاح المثير للانتباه نستشف منه محاولة الشاعر حمل رسالة الأدب، التي حمل العلماء مشاعلها في القرن السابع الهجري، بوصفها أصواتاً للأمة الإسلامية التي تواجه أفواج التتر الغزاة؛ الذين اجتاحوا بغداد (سنة ٦٥٦هـ)، وباتوا يقاتلونها ملحقين بها الخسف والهوان، فكان لزاماً على الشعر أن يأخذ دوره في المجابهة، وحد محاولات الطمس والإبادة، وبلورة منحى تعليمي يوجه أبناء الأمة الإسلامية، مستغلاً فائدته المفعمة بالإمتاع، وجديته المدركة للواقع، وغايتها في هز المشاعر، وخدمة المثال، والسعي للحياة الكريمة.

ويظهر التناسق النسبي في أبواب التذكرة، فقد أورد المصنف في باب الحماسة (٢٦٨) مقطعة وقصيدة، تعدادها (١١١١) بيتاً، وفي باب الأدب والحكم والأمثال (٢٧٧) مقطعة وقصيدة تعدادها (٨٤٠) بيتاً، وفي الجزء المطبوع من باب النسيب (٢٧٥) مقطعة وقصيدة تعدادها (٨٣٩) بيتاً، وبذلك يكون مجموع القصائد في الجزء المحقق والمطبوع من التذكرة (٨٢٠) مقطعة وقصيدة فيها (٢٧٩٠) بيتاً. وهذه المقطعات والأبيات موزعة على (٤٨٣) من الشعراء الجاهليين والإسلاميين والمحدثين والمتأخرين، وبين هؤلاء عدد غير قليل من المقلين والمغمورين والمجهولين، وفيهم بعض النساء الشواعر. وكان المصنف في كثير من الأحيان لا يسمي الشاعر ويكتفي بذكر قبيلته أو يغفله تماماً.

والصفة الغالبة على أشعار التذكرة، أنها جُلَّها نتف شعرية ومقطعات، والباقي أبيات يتيمة، وقصائد غير كاملة[٨]، فقد بلغ عدد النتف (٣٧٨) نتفة، وعدد المقطعات (٣٦٣)، بينما وصل عدد الأبيات اليتيمة (١٧) بيتاً، وعدد القصائد (٦٢) قصيدة، أطوله لا تزيد على (٢٢) بيتاً، وفيما يلي جدول يوضح تكرار الأيتام، والنتف، والمقطوعات والقصائد في أشعار "التذكرة السعدية":

	يتيم	نتفة	مقطوعة				قصيدة														
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٤	١٦	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢
الأبيات	١	٣٧٨	١٥٤	١٢١	٥٣	٣٥	٢٣	١٤	١٠	١	٣	٢	٢	١	١	١	١	١	٢
تكرارها	١٧	٣٧٨	٣٦٣				٦٢														
المجموع	١٧	٣٧٨																			

ويتبين من الجدول السابق أن وحدة الاختيار المعتمدة الأكثر تكراراً عنده هي النتفة، تليها مقطوعة، فالقصيدة القصيرة ذوات الأبيات القليلة العدد التي لا تتجاوز

تسعة أبيات، والمنتخبة في أكثر الأحيان من قصيدة طويلة، ثم البيت اليتيم المفرد.

وبالإضافة إلى ما سبق يمكن أن نسجل الملاحظات الآتية على منهج صاحب التذكرة:

- قصر مختاراته على الشعر دون النثر.
- وصل بالاختيار إلى عصره، فقد اختار لمعاصره ابن لؤلؤ (بدر الدين بن يوسف بن لؤلؤ الدمشقي (ت ٦٨٠هـ) أو عثمان بن سعيد المعروف بابن لؤلؤ (ت ٦٨٥هـ).
- تعد التذكرة اختصاراً لحماسات أبي تمام، وابن فارس، والعسكري، ونستطيع أن نقول إنها اختيار من اختيار، وبالتالي فهي خيار من خيار، سلك مصنفها طريق الاختصار دون الإطناب؛ إذ اختصر الحماسات الثلاثة الآنفة الذكر، وأضاف إليها مختاراته من أشعار المحدثين والمتأخرين، لذلك جاءت مركزة صافية المستقى عذبة المورد، فهو بحفظه لهذه الحماسات حفظ لنا تراثاً إسلامياً مهماً ساعد على البناء الأخلاقي والفكري للأمة الإسلامية.

وقد تأثر المصنف بمنهج سابقيه، ولا نستطيع أن نجزم بتأثره منهجياً بابن فارس والعسكري، لأن حماستيهما مفقودتان اليوم، أما تأثره بمنهج أبي تمام في الحماسة فجلي ويظهر ذلك من خلال التطابق في أسماء أبواب النسيب، والمراثي، والهجاء، والصفات، والملح، وتشابه كبير مع أسماء أبواب الحماسة، والأدب و (الأضياف والمديح) مع إضافات ليست بجوهرية إلى أسمائها؛ كإضافة الافتخار إلى الحماسة، وإضافة الحكم والأمثال إلى الأدب. وإضافة الاستجداء والاستعطاف والتقاضي إلى باب المديح، وهي أغراض أو معانٍ جريئة يتضمنها المديح. إلاّ أن صاحب التذكرة انفرد عن أبي تمام في إضافة الأبواب التالية": الإخوانيات، والتهاني، والاعتذار، والمعاتبات والشكاية من حوادث الزمان والصبر عليها، والأشياء المتفرقة، والدعاء.

وهكذا فقد تشابهت التذكرة مع حماسة أبي تمام في ثمانية أبواب تقريباً، هي التي اختصر مقطعاتها وجعلها مادة رئيسة لمصنفه، وكان يشير إلى ذلك نحو قوله في تقديم المقطوعة الأولى من الباب الثاني: "أنشد أبو تمام لمسكين الدارمي:

وفِتيانِ صدقٍ لَسْتُ مُطلعَ بعضِهِمْ ... على سَرِّ بعضٍ غيرَ أنِّي جِمَاعُها

لِكُلِّ امرىء شِعْبٌ من القلب فارغ ... وموضعُ نَجْوَى لا يُرامُ اطِّلاعُها

يَظَلُّونَ شتَّى في البلاد، وَسرُّهُمْ إلى صخرةٍ أعيى الرّجالَ انصداعُها"[٩]

ونستطيع أن نميز مقطعات التـــذكرة المستـــقاة من الحماسة من خلال بدايات حماسيات ابن فارس أولاً، وبمقارنتها بمقطعات ديوان الحماسة ثانياً، وهي كالآتي:

الباب الأول : المقطوعات ١-٨٥.

الباب الثاني : المقطوعات ١-٤٧

الباب الثالث : المقطوعات ١-٩٢

وتعدادها (٢٢٤) مقطعة وقصيدة تـــقريباً.

ونلاحظ أن المصنف لم يذكر باباً مشابهاً لباب حماستي أبي تمام (مذمة النساء) وباب (السير والنعاس) في الحماسة الكبرى، والمشيب في الوحشيات.

وتـــشابهت التـــذكرة السعدية مع حماسة البحتري (ت٢٨٤هـــ) في تـــناولها لموضوعات منها: الرجاء بعد الشدة، وحفظ اللسان، والحديث عن بعض العلاقات الاجتماعية، وحمل النفس على ما تكره، ومكاشفة الأعداء، والفتك بهم، وترك مداهنتهم، وركوب الموت خشية العار، والتحريض على قـــتل المعتدين، وهي موضوعات جاءت في التـــذكرة وحماسة أبي تمام في باب الحماسة والافـــتـــخار، بـــينما جاءت في حماسة البحتري موزعة في سبعة وعشرين عنواناً فرعياً[١٠]، وذلك من قبـــيل التـــفصيل في المعاني الجزئية للمعنى الشمولي الواحد.

واهتم صاحب التـــذكرة بالترتيب الزمني، فحاول في الباب الأول إعطاء الأولوية للمتـــقدم إذا اشترك في معنى ما مع المتأخرين، وكذلك قدم مختاراته من حماسة أبي تمام على مثيلاتها من حماستي ابن فارس والعسكري، مراعياً الترتيب الزمني، وجعل مختاراته من أشعار المحدثين والمتأخرين في أواخر الأبواب. فهو مثلاً في الباب الأول أورد المقطعات (١-٨٥) من حماسة أبي تمام، ومن (٨٦-٢٥٧) من حماسة ابن فارس، و (٢٥٨-٢٦٨) جعلها متـــفرقات من أشعار المحدثين والمتأخرين استـــقاها من كتب الأدب العامة. وكذلك راعى في البابـــين الثاني والثالث الترتيب الزمني فجعل مختارات الباب الثاني من (١-٤٧) من حماسة أبي تمام و (٤٨-٧٤) من حماسة ابن فارس، و (٧٥-٢٧٧) من حماسة العسكري وأشعار المحدثين والمتأخرين. وكذا فعل في الباب الثالث، اختار من حماسات أبي تمام وابن فارس

والعسكري، وأشعار المحدثين ثم المتأخرين مراعياً الترتيب الزمني.

وهكذا يمكن القول: إن منهج التذكرة فيه ملمح تاريخي، إذ بدأ مختاراته كما وصف في مقدمته؛ من أشعار المتقدمين، الجاهليين فالمخضرمين فالإسلاميين، يليهم المحدثون فالمتأخرون، إلا أنه لم يلتزم بهذه الحدية، فعلى سبيل المثال بدأ الباب الأول بالاختيار لشعراء جاهليين، فإسلاميين، فمخضرمين، ثم يراوح بين المخضرمين والإسلاميين والجاهليين، ثم يختار للمحدثين والمتأخرين، إلا أنه يختار فيما بين ذلك للجاهليين والإسلاميين؛ هاديه في المنهج ما يقتضيه الموضوع، وما يتماشى مع إنشاد أصحاب الحماسات، إلا أنه لم يلتزم المنهج التاريخي غالباً في إيراد المقطوعات مرتبة، مما يجعلنا ننظر إلى عبارة محقق التذكرة "يمكن اعتبار منهج التذكرة منهجاً تاريخياً" بأنه حكم يعوزه الدقة، ويفتقر إلى التثبت النصي.

وكأننا بالمصنف لا يلتزم المنهج التاريخي ولا يراعيه إذا تعارض مع معاييره النقدية. وقد يجوز القول: إنه يقف مع أصحاب الاتجاه التوفيقي في النقد العربي الذين وقفوا في وجه التعصب للقديم الممثل في التيار الثبوتي، ودعوا إلى إنصاف الشعر المحدث والتوفيق بينه وبين القديم، ومن أشهر التوفيقين الجاحظ، وابن قتيبة، وأبي تمام، والبحتري، وابن طيفور[١١]. لذا فمصنف التذكرة يختار على سبيل المثال للمتنبي ثم لأبي نواس، في باب الأدب والحكم والأمثال، دون مراعاة الترتيب الزمني، ثم يختار لأبي الفتح البستي (ت ٤٠٠هـ)، ثم يرجع إلى أبي نواس، وهو في ذلك كله لا يراعي إلا جودة المختارات، والانسجام في تجاورها وفق موضوعاتها الجزئية ومعانيها الفرعية؛ إذ كان يعمد في كل باب إلى تخير المقطعات المتشابهة المعاني أو المتقاربة، نحو إيراده المقطعات ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢ في باب الحماسة، المتشابهة في ندم قائليها على حرب ذوي الأرحام وقتالهم وقتلهم[١٢]، أو يختار المقطعات المتعارضة المتضادة، المشتركة في الوزن والقافية، والقائمة على نقض أفكار بعضها[١٣]، أو يتخير في غير موضع مقطعتين في المعنى نفسه في إشارة لأخذ اللاحق من السابق[١٤].

وتصطبغ مختارات التذكرة السعدية بالإكثار – في بعض المواضع – من الاختيار للشاعر نفسه في الموضع نفسه من الباب الواحد، وإيراد عدد غير قليل من المقطوعات في معانٍ متعددة تندرج في إطار الغرض الكلي للباب. فنراه يجمع للمتنبي[٢٥] مختارة متوالية في باب الحكمة[١٥]، ولأبي الفتح البستي[٢٠] مقطوعة مختارة في الحكم ذوات

الأغراض والمعاني والدلالات المختلفة[١٦]، ولأبي نواس[٣٣] مختارة غزلية متوالية[١٧]، ولأبي تمام[١٧] متـــتابعة في الغزل[١٨]، ولأبي فراس[١٣] حماسية متوالية في الشجاعة ومدح سيف الدولة[١٩].

وانتخب صاحب التـــذكرة ما يصح التدليل به على شهرة بعض الشعراء ومنزلتهم، إذ اختار لنخبة من مشاهير الشعراء من العصور الأدبـــية المختلفة كحاتم الطائي، والفرزدق، وجرير، وقيس بن ذريح، والحسين بن مطير، وابن الدمينة، والبستي، وابن نباتـــة السعدي (ت ٤٠٥هـــ) . . . إلخ. وهذا يؤكد أن صاحب التـــذكرة توفيقي الاختيار في منهجه، وليس ثبوتياً أو تجديدياً بحتاً في تخيره لأشعار التـــذكرة. وهذه التوفيقية واضحة في العمل الإحصائي الذي يوضحه الجدول الآتي:

الشعراء	أعداد الشعراء	عدد المقطعات والقصائد	النسبة المئوية للأشعار
جاهليون	٦٢	٧٤	٩٪
مخضرمون (جاهليون وإسلاميون)	٢٦	٤١	٥٪
صدر الإسلام والدولة الأموية	١١٧	١٨٧	٢٢,٨٪
عباسيون ومتأخرون	٧٥	٢٦٨	٣٢,٧٪
مغمورون	٤١	٤١	٥٪
مجهولو الاسم والقبـــيلة	١٢٩	١٢٩	١٥,٧٪
مجهولو الاسم معروفو الانتماء في القبائل	٢٨	٨٥	١٠,٤٪
النساء الشواعر	٥	٥	٠,٦٪
المجموع	٤٨٣	٨٢٠	١٠٠٪

وتـــظهر أرقام الجدول أن المصنف لم يكن من المتعصبـــين للقديم لقدمه، ولم يقصر اختياراته على أشعار المحدثين، وإنما وفق بـــيـــنهما، وكان جل همه أن يضع اختياراته وفق معايـــيره النقدية في الاختيار بغض النظر عن قدمها أو حداثـــتها، وهذا عمل كان له شأنه في تأسيس فكر نقدي ساهم بـــبـــيان قيمة اللغة العربية ودورها في البناء الحضاري للأمة

الإسلامية.

وكان يذكر أحياناً الدواعي والأسباب التي حدت بالشاعر إلى أن يقول ما قاله مورداً الأسباب نحو قوله: قال أعرابي قتل أخوه ابنه[٢٠]، أو قال آخر؛ وضرب بنو عَمٍّ له مولى له اسمه حوشب[٢١]، أو قال رجل من بني عقيل، وحاربه بنو عمه، فقتل منهم[٢٢]، أو قال شبيل الفزاري، وحاربه بنو أخيه فقتلهم[٢٣]، أو قال بشر بن عوانة؛ وقد لقي أسداً[٢٤].

الفصل الثاني: التذكرة السعدية في الأشعار العربية ومعايير الاختيار الشعري

تستند عملية الاختيار الشعري أو النثري إلى أسس تبنى عليها كما أُشير سابقاً. فقد اختيرت المعلقات، والمفضليات، والأصمعيات، وجمهرة أشعار العرب على أساس تعليمي؛ يتصل بكشف كنوز التراث، وتوظيفها في التأثير بالنفوس، وتوجيهها إلى تربية الناشئة، مستغلين قوة الشعر في التأثير، وسحره في التوجيه، وتعليم اللغة، وما يتصل بها من معارف تتصل بمقولة (الشعر ديوان العرب)، وأحياناً ينطلق الهدف التعليمي من نماذج نظريتي الفن للحياة، والفن للفن. واختيرت حماسة أبي تمام على أساس فني جمالي، وحماسة البحتري على أساس أخلاقي تربوي، واختار الخالديان مختارات كتابيهما "الأشباه والنظائر" على أسس جمالية واجتماعية وأخلاقية[٢٥]. ويعني ذلك أن أصحاب الاختيارات الشعرية لم ينظروا إلى الشعر على أنه "فن مجرد من الهدف، غايته التشكيل الجمالي أو الإمتاع، وإنما ارتبط الشعر عندهم بشكل واضح بالمعايير الأخلاقية والتعليمية والنفسية، وهي معايير مرتبطة بفنية الشعر، لأن البناء المحكم مع القول الخبيث لا يلتقيان. وقد اتضح في المختارات انسجام قوي وترابط متين بين المعيار الجمالي والمعيار التعليمي، والمعيار الأخلاقي، وتبين أن الاختلاف بين مختار وآخر يكمن في تغليب معيار على آخر"[٢٦].

ونستطيع أن نقول إن التذكرة السعدية تكشف عن وظيفة الشعر في جوانبه المختلفة؛ الجمالية الفنية، والأخلاقية الدينية، والتعليمية التربوية، وفيما يلي بيان لهذه الأسس التي انطلق منها المصنف في مختاراته:

١- الأساس الجمالي الفني:

ويعد هذا الأساس المعيار الأول الذي اختار صاحب التذكرة أشعار مختاراته عليه، فهو ينظر إلى جودة الشعر بالدرجة الأولى دون النظر إلى مكانة قائله، أو شهرته؛ لذا فقد اختار ما يربو

على (٢٥٥) مقطعة وقصيدة لـ (١٩٨) شاعراً منهم (٤١) شاعراً مغموراً لا مكانة اجتماعية له، وليست له شهرة أو منزلة معروفة في تاريخ الأدب أو السياسة، ومنهم (١٢٩) شاعراً مجهول الاسم والقبيلة، ومنهم (٢٨) شاعراً مجهول الاسم معروف القبيلة. وكان يقدم شعر مجهولي الاسم والقبيلة بقوله (قال آخر أو لآخر أو قال غيره أو لغيره، أو قال بعض العرب أو لبعض العرب، أو عارضه بعضهم، أو أجابه بعضهم). بينما كان يقدم أشعار مجهولي الأسماء معروفي الانتماء في القبائل بقوله: قال بعض بني فقعس، أو بعض بني أسد، أو بني مازن، أو بني جعدة، أو قال غلام من فزارة، أو رجل من عقيل[٢٧].

وانتخب مُصنَّفُ التذكرة ما يصح التدليل به على أن معياره في الاختيار التفرد في الجودة، شأنه شأن كثير من متأخري النقاد والأدباء الذين تخلصوا إلى حد بعيدٍ من المعايير النقدية القديمة، وبنوا مختاراتهم على أساس فني جمالي ذوقي غالباً[٢٨].

ورأينا عند الحديث عن منهجه، أنه توفيقي لا يتعصب لزمن على آخر، وإنما معياره الجودة الفنية حتى إننا نراه يختار لمن عرف عنه الغفلة والحمق؛ كهبنقة القيسي، الذي يضرب به المثل (أحمق من هبنقة)، طالما أن ما اختاره له يحمل مقومات الشعر الجيد في معانيه الحكيمة السامية التي تساهم في البناء الحضاري الأخلاقي للأمة الإسلامية؛ ويوافق معايير المصنف في اختيار الشعر، فيقول هبنقة القيسي:

إذا ما طلبت الأرض ثم تباعدت ... عليك، فضع كور المطيّة وانزل
ولا يختلط فيها، فإنّك بالغ ... برفق السرى فيها وكيس التنزّل
وإن كنت في دار يهينك أهلها ... ولم تك مكبولاً بها، فتحوّل
وإن كنت ذا مال قليل، فلا تكن ... لزوماً لقعر البيت ما لم تموّل[٢٩]

ويمكننا أن نقول: إن صاحب التذكرة أقام مختاراته على أساس فني جمالي ذوقي، لا يحفل بالقديم لقدمه، ولا بالحديث لحداثته، وإنما همه الجودة الشعرية، ولذلك نراه في غير موضع من مختاراته يبدأ الاختيار في المعنى الذي يريد لشعراء محدثين قبل الجاهليين والمخضرمين والإسلاميين، فيختار – مثلاً – للمؤمل بن أميل المحاربي (من مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية) أبياتاً في الحلم، ثم يختار لعدي بن زيد العبادي، وكذلك يختار لمحمد بن بشير (أموي) أبياتاً في الصبر والعفاف والقناعة، ثم يختار لحسان بن ثابت. ونراه يختار لشعراء من عصور مختلفة دون التزام بالترتيب الزمني، فيختار للغزي (ت ٤٤١هـ) قبل أبي فراس (ت ٣٥٧هـ)، وقبل ابن نباته السعدي (ت ٤٠٥هـ)، ويختار

لابن نباتة قبل الشريف الرضي (ت ٤٠٦هـ)، ونحو ذلك كثير في اختياراته.

٢- الأساسان التعليمي والأخلاقي:

وكلاهما مرتبط بالآخر، ويفضي إليه. وقد نوّه صاحب التذكرة في مقدمته إلى أن من أسس تخيره للأشعار نفاسة معانيها، والمعنى النفيس قد يحوي قيماً أخلاقية رفيعة، يفيد منها المتأدب والمتعلم الذي يرغب أن يكون شاعراً أو كاتباً، إضافة إلى دورها في البناء الأخلاقي السلوكي الحضاري للأمة.

ونظرة إلى أبواب التذكرة الأربعة عشر، تشي بمناسبتها لأغراض التعليم والتوجيه والتربية، فأشعار الإخوانيات، والتهاني والاعتذار، والمعاتبات، والأدب والحكم والأمثال الكثيرة، وما تحمله من خبرات السابقين وتجاربهم هي مادة رئيسة في التوجيه والتعليم.

ثم إنَّ سهولة أشعار التذكرة، وقرب معانيها – غالباً –، يدعم أن التعليم من أهدافها، إذ اختارها مصنفها خالية من الصعوبة لتصل الناشئة بسهولة ويسر لتوجههم إلى المثل العليا، والقيم الرفيعة التي تهديهم إلى الخير، وتحبب إليهم سبله، وتكرههم في المقابل بالشر وتذم أهله. فالغاية المتوخاة من هذه المختارات لا تخفى جوانبها التربوية التوجيهية، ولذا جاءت أشعار التذكرة طافحة بالنماذج الأخلاقية الرفيعة، في لبوس جعلها نائية كثيراً عن كل ما يمنعها أن تكون في متناول الجميع. واختار المصنف أشعاراً كثيرة للزهاد والفقهاء ووظفها في توجيهاته، مؤكداً تقلب أحوال الدنيا، وذامّاً بهرجها، وحاملاً على الإنسان المزهو بنفسه فيها في أبيات سامية المعنى وعبارات مبتكرة وخاطرة بعيدة قريبة، وصورة جديدة رائعة، ومن ذلك تخيره لقول أبي محمد الفقيه الخوارزمي:

عجبت من مُعجَب بصورته ... وكان من قبلُ نُطفةً مَذِرَهْ
وفي غدٍ بعد حُسْنِ صورته ... يصير في الأرضِ جيفة قذره
وهو على عُجبه ونخوته ... ما بين ثوبيه يحمل العذره[٣٠]

وفي إطار توجيهاته يختار ما يوجه الناشئة إلى أن المعول عليه في سبيل المبتغى والوصول إلى الأمجاد، هو توفيق الله وهدايته، والاستعانة بالبصيرة، واستمداد العون من التجارب، وبذل الوسع وإتعاب الجسد ليتسنى الوصول إلى الهدف، كقول أبي نواس:

لعمرك، ما الأبصار تنفع أهلَها ... إذا لم يكن للمبصرين بصائرُ

وهل ينفع الخطّيُّ غير مثــقَّــف وتــظهر، إلاَّ بالصِّــقال، الجواهرُ
وكيف يُــنال المجدُ، والجسم وادع وكيف يُحاز الحمد، والوفر وافرُ[٣١]

والمنحى التعليمي جلي في التــذكرة السعدية في باب الحماسة كذلك، إذ فيه من المختارات المنــتــقاة لترسيخ قيم الشجاعة والبطولة والتضحية ما لا يخفى، وقد اختارها المصنف لأبناء الأمة لتــقوية صلاتهم بماضيهم، واستــنهاض قدرات المجابهة فيهم، لتحقيق الوجود في محاولة من العبــيدي لبناء جانب حضاري متين للأمة، وبذلك لا تعد "التــذكرة السعدية" جمعاً لقصائد شعرية، وإنما حفظاً لمجاميع شعرية كان المصنف يشعر بأثرها في تحميس الناشئة، ومن ثم كان حريصاً على الحفاظ عليها، ليواجه الجيل من خلالها محاولات التــتر والمغول طمس تراث الأمة المعنوي والمادي، والعمل على حرقهما، وقــتــل أرواح الإبداع متمثــلة في الكتب؛ مصادر الوعي والتوجيه. وكانت التــذكرة ضرورية خوفاً من بتر وشائج التواصل؛ التي تمد الأمة بروح الشجاعة والمقاومة والوفاء للقيم والفضائل.

وبذلك كانت التــذكرة السعدية بما فيها من جوانب جمالية فكرية ونقدية وأخلاقية تعليمية ذات دور فعّال ومهم في التأسيس للبناء الفكري النقدي للأمة الإسلامية فهي "من الآثار النافعة جداً في مجال التراث العربي"[٣٢].

الهوامش:

١- مجموعة المعاني: مؤلف مجهول، تحقيق عبد المعين الملوحي، دار طلاس، دمشق، ط١، ١٩٨٨، ١٠.

٢- البيان والتبيين: الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر ودار الجيل، بيروت، ٧٧/١.

٣- المصدر نفسه: ٨٦/١.

٤- انظر حول ذلك في: منابع التراث الأدبي: محمد التونجي، دار البهاء، الكويت، ط١، ١٩٩٦، ٧، ودراسات في الشعر الجاهلي: يوسف خليف، مكتبة غريب، القاهرة، ٧٠.

٥- المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي: عز الدين إسماعيل، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٦، ١٥.

٦- انظر حول هذه الأهمية في: نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب، أمجد الطرابلسي، دار الفتح، دمشق، ط٥، ١٩٧٢، والشعر الجاهلي في كتب المختارات الشعرية: دراسة في الشكل والمضمون، منذر كفافي، عالم الكتب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط١، ٢٠٠٦، ١٧-٢١.

٧- لم يكن صاحب "التذكرة السعدية" بدعا في تسمية مصنفه بالتذكرة، فقد سبقه أبو المعالي محمد بن الحسن بن حمدون البغدادي (٤٩٥-٥٦٢هـ)، مؤلف كتاب "التذكرة الحمدونية"، وهو من أحسن المجاميع في التاريخ والأدب والنوارد والأشعار، كذلك سبقه الصاحب بهاء الدين المنشيء الإربلي (ت ٦٩٢هـ) معاصر العبيدي في كتابه "التذكرة الفخرية"؛ وهو مختارات شعرية في الوصف بضروبه المختلفة، وفيه نظرات نقدية. و "التذكرة في أحوال الموتى وأمور الآخرة" للإمام الذهبي (ت ٦٧١هـ)، و "تذكرة الحفاظ" للذهبي؛ وهو في تراجم الفقهاء والحفاظ.

٨- القصيدة الشعرية: ما بلغت سبعة أبيات فما فوق.
القطعة الشعرية أو المقطوعة أو القطعة تتراوح من ثلاثة أبيات إلى ستة أبيات.
النتفة: تطلق على البيتين من الشعر.
اليتيم: يطلق على البيت الشعري الواحد.

٩- التذكرة السعدية في الأشعار العربية: العبيدي، تحقيق: عبد الله الجبوري، الدار العربية للكتاب، ليبيا - تونس، ١٩٨١، ١٧٨.

١٠- اختار البحتري في حماسته قصائد ومقطوعات في أغراض مختلفة رتبها في مائة وأربعة وسبعين بابا لعدد كبير من الشعراء من الجاهلية والإسلام، وشعراء من أوائل العصر العباسي، انظر: حماسة البحتري، وضع حواشيه: محمد رضوان ديوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٩.

١١- انظر المختارات الشعرية ومعاييرها النقدية حتى نهاية القرن الرابع عشر الهجري، محمد دروبي كنعان، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٣، ١٦٩، وانظر مختارات المعاصرين الشعرية؛ دراسة نقدية، زين الدين العواودة، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ١٩٩٥، ص ٢٨٠.

١٢- التذكرة السعدية، ص٦٢-٦٣.

١٣- المصدر نفسه، ١٧١-١٧٢.

١٤- المصدر نفسه، ٧٨.

١٥- المصدر نفسه، ٢٨٠-٢٨٧.

١٦- المصدر نفسه، ٢٦١-٢٦٦.

١٧- المصدر نفسه، ٢٧٨-٢٩٠.

١٨- المصدر نفسه، ٣٧٢-٣٧٨.

١٩- المصدر نفسه، ١٦٣-١٦٩.

٢٠- المصدر نفسه، ص٦٣.

٢١- المصدر نفسه، ص٦٨.

٢٢- المصدر نفسه، ص٦٢.

٢٣- المصدر نفسه، ص٨٥.

٢٤- المصدر نفسه، ص١١٢.

٢٥- راجع: كتاب الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليين والمخضرمين، للخالديين، حققه: السيد محمد يوسف، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ١٩٥٨، وانظر أسس الاختيار وخصائصه في كتاب "الأشباه والنظائر"، آمنة أبو عبيلة (رسالة ماجستير)، جامعة اليرموك، ١٩٩٧، ص٦٩ وما بعدها، فهناك حديث مفصل حول هذا الموضوع.

٢٦- المعايـــير النقدية في المختارات الشعرية من القرن الخامس إلى القرن الثامن، حنان حمودة (رسالة دكتوراة)، الجامعة الأردنية، ١٩٩٧، ص٢٠٢.

٢٧- انظر مثلا: التذكرة السعدية: ٢٧، ٣٢، ٣٥، ٧٩، ١٠٨، ١٤٨، ٢٠٣.

٢٨- نقصد بهم نقاد وأدباء القرن الخامس الهجري وما بعده.

٢٩- التذكرة السعدية، ٢٠٨.

٣٠- المصدر نفسه، ص٢٧٩.

٣١- المصدر نفسه، ص٢٠٥.

٣٢- رد حول كتابين تراثيين: عبد الله الجبوري، مجلة المورد، بغداد، المجلد ٣، العدد ٤، ١٩٧٤، ٣١٧.

تعلّم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب:
نظرةٌ في تجربة طلبة اللغة العربية وآدابها
في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

د. ناصر أولاجدي أونيبن
حاصل على شهادة الدكتوراه في اللغة العربية [اللغويات]
في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
محاضر في قسم اللغات الأجنبية
جامعة ولاية لاغوس - نيجيريا

مقدمّة:

اللغة العربية أكبر لغات المجموعة السامية مِنْ حيث عدد متحدّثيها، ومِنْ حيث انتشارها وترحيبها في جميع أنحاء المعمورة،[1] ويتوزّع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم العالم العربي، بالإضافة إلى العديد مِنْ المناطق الأخرى المجاورة وخاصة المناطق التي يوجد فيها عدد كبير من المسلمين، وللغة العربية أهمية قصوى لدى أتباع الديانة الإسلامية، فهي لغة مصدري التشريع الأساسيين في الإسلام: القرآن، والأحاديث النبوية المروية عن النبي محمد، ولا تتمّ الصلاة في الإسلام (وعبادات أخرى) إلا بإتقان بعض مِنَ الكلمات العربية. وباللغة العربية سُجّلتْ التطورات التي قد طرأتْ على الإسلام مِنَ الحضارات في مختلف المجال.

وبمجيء الإسلام، ونزول القرآن الكريم باللغة العربية، وانتشار الإسلام في جميع أنحاء المعمورة، وتأسيس الدولة على أيدي المسلمين، ارتفعتْ مكانة اللغة العربية، وأصبحتْ لغة السياسة والعلم والأدب والتجارة والتقنية في قرون طويلة في الأراضي التي حكمها المسلمون.[2] وهي مِنْ معالم الحضارة الإسلامية في القدم وتظلّ تتعلّق بالإسلام في الحاضر إذ لا يرسخ الإسلام أقدامه في بلد إلا وتوجد معه اللغة العربية، وإذ لا ينظر عجميٌ في مكتوبات عربية إلاّ وهو يُسندها إلى الإسلام. فلها إسهاماتها المعروفة الجليّة مِنَ الحصر في الحضارات الإسلامية المتقدّمة. وقد ظهرتْ الضرورة الملحة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها ولا سيما منذ أنْ اهتمّ العلماء بصيانة القرآن الكريم ومنذ أنْ كان للعرب علاقات تجارية مع غيرهم من الدول المجاورة لهم.[3] و منذ الفتوحات الإسلامية في الأمصار الأخرى، ودخول كثير من الأعاجم في

الإسلام، وتشوّقهم لقراءة القرآن الكريم باللغة العربية.

وفي الحاضر، قد اتسع مجال استخدام اللغة العربية، وبدأتْ تنتظم عملية تعليمها وتعلّمها، وأما العمل على زيادة فعالية تعلّمها فيتطلّب استخدام التقنيات الحديثة بأنواعها المختلفة، ولذلك يتوجب على أية مدرسة أو جامعة تضطلع بمهمّة تعليم هذه اللغة أنْ تقتني أحدث الأجهزة والتقنيات التي تؤدّي إلى تحقيق أعلى درجات التعلّم والتعليم، ومِنْ أهمّ أنواع تلك التقنيات الحديثة الحاسوبُ.[٤]

فإنّه في القدَم، كان المدرّس هو الذي يقدّم الدرس للطلبة. وأمّا في الحاضر، فإنّ الحال يتغير بحيث يتعلّم الطالب منفردا ويجمع معلومات ويدرسها ويحلّلها ويراجعها ويسترجعها في الوقت نفسه حتى يجد تغذية راجعة لكي يقوّم النتيجة قبل مقابلة المدرّس، ثمّ يبدأ بالاستفسار في الفصل ويجيبه المدرّس. وكلّ هذا بواسطة التكنولوجيا التعليمية والتعلّمية. فلا أحد ينكر أنّنا نعيش حالياً عصر التقدّم والتطوّر التكنولوجي بكلّ أبعاده، وأنّ التكنولوجيات تفرض وجودها في شتى مجالات الحياة حتى يستحيل وجود قطاعٍ وشأنٍ مِنْ شؤون يتصل بالجماعات أو الأفراد أو الحكومات وهو يخلو مِنْ هذا التقدّم.

والحاسوبُ الذي يعدّ مِنْ أهمّ سمات العصر الحديث، وأجود التقنيات الحديثة في التعليم والتعلّم. ففي كلّ مجال أو هيئة أو مؤسسة تعامل مع الحاسوب في أعمالها، ذلك لما يمتاز به مِنْ سرعة فائقة في حفظ البيانات واستدعائها ومراجعتها بدرجة عالية من الدقة.[٥] وإنّ الفرص التي يتيحها الحاسوب والتحديات التي يفرضها تجعله مِنَ الأولويات التعليمية والتعلّمية.

والقطاع التعليمي يعدّ مِنْ أكثر القطاعات التي لاقتْ تطوراً تكنولوجياً، وذلك لأنّه القطاع الوحيد تقريباً الذي يقوم بإعداد أجيلاً مؤهلة لقيادة الأمة ودفع عجلة التطوّر فيها، والجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا تهدف إلى إعداد الطلبة المسلمين الذين يستطيعون أنْ يتنافسوا مع غيرهم مِنَ الطلبة في العلم والعمل وبالتالي الذين يرفعون لواء الإسلام عموماً والجامعة خصوصاً.

وبما أنّ الجامعة وفّرتْ الحاسوب في متناول أيدي هيئة التدريس والطلبة، فيرى الباحث أنّه مِنَ المهمّ مراجعة فعاليّة استخدام الجهاز الموفّر لكي تعرف الإدارة والمسئولون واقع حالته ولتسعى إلى تغذيتها بمستجدّات وإصلاحها وتجديدها، ولذا يسعى الباحث إلى الكشف عن فعالية استخدام تلك الحواسب الموفّرة بأنْ يدرس تجربة الطلبة في استخدامهم له، وصمّم استبياناً من أربعة والثلاثين عنصراً وأرسله إلى طلبة اللغة العربية وآدابها ليستطلع مواقفهم

في فعالية استخدامهم للحاسوب والفوائد التي حصلوا عليها بواسطته في تعلّم اللغة العربية. وهذا البحث سيملأ فراغا من الفراغات في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمساعدة الحاسوب الذي يكاد يخلو مِنْ كتب وبحوث ومجلات تهتمّ بتعليم اللغة وتعلّمها بمساعدة الحاسوب.[٦]

ومعظم الدراسات العديدة التي أُجريتْ في استخدام التكنولوجيات الحديثة نحو الحاسوب في عملية التعليم والتعلّم بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ركّزتْ على إسهامات المحاضرين في هذا الصدد.[٧] وقلّ ما يوجد من الدراسات المتجهة نحو الطلبة؛ إلا محاولة عُزيتْ إلى مازلين (٢٠٠٤م) في دراسته حول مواقف الطلبة إزاء استخدام الاتصال بواسطة الحاسوب في تعلّم اللغة الإنجليزية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.[٨]

منهجية البحث:

ينهج البحث منهجاً ميدانياً مسحياً للكشف عن تجربة الطلبة في استخدامهم الفعال للحاسوب لتعلّم اللغة العربية، فوُزّع الاستبيان على الطلبة، وتمّ التحليل الإحصائي بدراسة الأجوبة على الاستبيان الذي يحتوي على أربعة وثلاثين سؤالا تمّ تصنيفها إلى أربعة أصناف متكوّنة مِنْ عناصر متنوّعة. ويتكون الصنف الأول مِنَ الاستطلاعات عن المعلومات الشخصية، بينما يشتمل الصنف الثاني على نظرة عامة في استخدام الطلبة للحاسوب في تعلّم اللغة العربية؛ وأمّا الصنف الثالث فيحتوي على الاستفسارات عن وجهات نظرهم فيما استفادوا مِنْ استخدام الحاسوب لتعلّم اللغة العربية، ويرد في الصنف الأخير ما محرّك البحث الحاسوبي المستخدم بشكل أكبر؟

وأجري الاستبيان على ثمانين طالبا في السنتين الثالثة والرابعة في البكالوريوس في قسم اللغة العربية وآدابها كعيّنة تمثّل جميع دارسي اللغة العربية في الجامعة. وقد أظهرتْ النتائج عن وجود ثمانية وستين طالباً من المجيبين على الأسئلة والممثّلين للعينة التجريبية، وذلك يبلغ ٧٨,٧٥ في المائة من إجمال عدد الاستبيانات الموزّعة.

تعلّم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب:

أضحى فهم الحاسوب وطرق التحكم به مِنْ أهمّ مهارات الحياة التي يتطلّبها ميدان العمل في الحاضر. ويعرف الحاسوب بأنّه جهاز إلكتروني مصمّم بطريقة تسمح باستقبال البيانات والمعلومات والأوامر مِنَ الإنسان واختزانها، وبالتعامل معها، وذلك بتحويل البيانات عن

طريق برامج متعدّدة إلى معلومات صالة للاستخدام واستخراج النتائج المطلوبة لاتخاذ القرار.[٩] وقد تكون النتائج معلومات أو رسوما أو أشكالا أو غيرها.[١٠]

وتتعدّد أنواع الحاسوب من حيث طريقة عمله وحجمه. وكانتْ أوائل الحواسيب الإلكترونية في حجم غرفة كبيرة وتستهلك طاقة مماثلة لما يستهلكه بضعة مئات منَ الحواسيب الشخصيّة اليوم.[١١] ولكنّ اليوم يمكن صنع الحاسوب داخل ساعة يد تأخذ طاقتها من بطارية الساعة، كما يمكن وجودها في آلات تتراوح من الطائرات المقاتلة، وآلات التصوير الرقمية ولعب الأطفال.[١٢] وما يفكّر به معظم الناس عند الحديث عن الحاسوب في الزمن الراهن الحاسوبُ الشخصي.[١٣]

ودخل الحاسوب عمليةَ التعليم والتعلّم في المدارس الأمريكية في الستينات بدءاً منْ اشتراك مجموعات منَ الطلبة في المدرسة الواحدة أو المدارس المجاورة في استعمال الجهاز لوقت محدود ومحدّد.[١٤] وأما الآن وبعد الإنجازات العظيمة في تقنية الحاسوب الشخصي فقد تغيّرتْ الأحوال.

وأدخلتْ فرنسا الحاسوب على التعليم سنة ١٩٧٠م، وبريطانيا سنة ١٩٨٠م. وبالنسبة للدول العربية فقد تمّ إدخال الحاسوب في عملية التعليم إلى دولة الكويت سنة ١٩٨٨م، وفي الإمارات سنة ١٩٨٩م، وفي مملكة البحرين سنة ١٩٨٣م وفي الأردن سنة ١٩٨٤م.[١٥] وفي ماليزيا يشجّع التطوير بكثير ومع التعريف بالمدرسة الذكية تطوّر تطبيق الحاسوب في التعليم.[١٦]

وتعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب (Computer-Assisted Language Learning,CALL) هو أحدُ فروع حقل التعليم بمساعدة الحاسوب (Computer-Assisted Teaching). وهو منْ تطبيقات علم الذكاء الاصطناعي الذي يسعى لجعل الآلة تقوم بما يقوم به البشر.[١٧] وقد بدأتْ طريقة تعليم اللغة وتعلّمها بمساعدة الحاسوب في الستينيات منَ القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية بجامعة ستانفورد بولاية كاليفورنيا الأمريكية[١٨] حين أخذتْ العلاقة بين الحاسوب واللغة علاقة تبادلية أو ما يقال: "علاقة هات وخذ".[١٩]

ويؤدي الحاسوب دوراً متميزاً في إكساب المهارات اللغوية والانتظام والتصنيف الإحصائي للغة،[٢٠] وتتراوح عملية تعلّم اللغات، بما فيها اللغة العربية، بواسطة الحاسوب بين جميع المواد اللغوية ومستوياتها صوتيةً كانتْ أو صرفية أو نحوية إلى تحليل النصوص والترجمة الآلية،[٢١] وإلى تطبيق الإحصائيات في الكشف عن النسبة والتوزيع التكراري ووجه

الترابط للحروف والصيغ الصرفية وحالات الإعراب المختلفة، وإلى الاتصال اللغوي وجمع المعلومات عن طريق شبكة المعلومات الدولية. ويستطيع الطالب الذي يعي دور التقنية التعلّمية أنْ يستغلّ الحاسوب لإدارة مثل هذه الأنشطة، والإمكانات التي يتيحها الحاسوب مِنْ رسوم Graphics وصور متحرّكة Animation.

مدّى توفير الحاسوب في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا:

تبعا لرؤية الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا نحو تكامل معارف الوحي والقيم مع جميع فروع العلوم والأنشطة التربوية لكي تزوّد الأسرة الدولية بنموذج فذ من المفكرين الجادين، والعلماء والمهنيين، والإداريين، والموظفين، والعاملين الذين يلتزمون بالنظرة الإسلامية الكلية والقيم الأخلاقية كجزء أساسي لأخلاقيات العمل لديهم،[٢٢] تهتمّ الجامعة بإنتاج أجيال قادرين على مواجهة حياة دائمة التطوّر العلمي والعملي، وعلى تنافس مع غيرهم في شتى المجالات العلمية والعملية في جميع أنحاء العالم. ولتحقيق تلك الرؤية لا بدّ مِنْ اقتناء تسهيلات تعليمية وتعلّمية حديثة وتوفيرها لهيئة التدريس والطلبة. فوفّرتْ الجامعة تلك التكنولوجيات التعليمية التي تساعد في عملية التعليم والتعلّم كجهاز العرض فوق الرأس وجهاز عرض الشرائح، وأجهزة التسجيل، وخاصة توفير الحواسيب لكلّ أعضاء هيئة التدريس، وللطلبة في مختبرات الحاسوب، وربط كلّ ذلك بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ليسهل البحث ونقل المعلومات وتداولها وتبادلها، والاطلاع على معلومات مستجدة في المجالات المختلفة.

ويوجد في الجامعة حاسوب وضع في كلّ غرفة أعضاء هيئة التدريس، كما يوجد حاسوب واحد أو عدد محدود في قاعة الدرس. وتأسيس مختبر للحاسوب في موقع مركزي بالجامعة مليء بالحاسوب. ومن أمثال ذلك مختبر كتابة اللغة العربية، والمختبرات المنتشرة في جميع الكليات.

فإنّ وجود مختبر الحاسوب في الجامعة لخدمة الطلبة يعتبر خدمةً كبيرة للعملية التعليمية والتعلّمية، لأنّ عدداً كبيراً من الطلبة يشتركون في الوقت ذاته في أنشطة تعلّمية؛ ويجعل المردود التربوي مضاعفاً.

ولا شكّ أنّه في هذه الحالة يعمل الطالب مستقلاً ومنفرداً بالحاسوب فإنّه يكتسب مهارات علمية خاصة وثقة بالنفس واطمئناناً يحفزه إلى تحقيق المزيد مِنَ الإنجاز، كما أنّ إطار الألفة والودّ الذي ينشأ في مثل هذه الحالة كسب كبير لعملية التعلّم.

تجربة طلبة اللغة العربية في الجامعة في تعلّم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب:

وبما أنّ لبّ موضوع هذا البحث الكشف عن تجربة الطلبة في استخدامهم الفعال للحاسوب لتعلّم اللغة العربية، وتتبنى المنهجية على تصميم الاستبيان وتطبيقه على العينة منَ الطلبة، فتتحدّث هذه الفقرة عن تحليل إحصائي للأجوبة المستلمة. وقد وصلتْ أربعة وستين (٦٤) من بين ثمانين استبيانا تمّ توزيعه على أفراد العينة كما سبقتْ الإشارة إليها. وقد أجاب بعض من الطلبة مشكورين من قسم اللغة العربية وآدابها، وأكّدوا على كثرة الفوائد المكتسبة من استخدام الحاسوب في تعلّم اللغة العربية؛ منها أنّ الحاسوب أداة لحلّ المشكلات يفسح لهم المجال لمعالجة مشكلات المهارات المختلفة، وبشكل خاص مهارتي الكتابة والقراءة. وأنَّ مستقبل تعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب جيِّد ومحمود.

وبدراسة النسب المعدلة والمئوية والتوزيع التكراري، تبدو النتائج الإيجابية فيما يتعلّق بـــ "خلفية الطلبة في استخدام الحاسوب"، و"الغرض الذي يدفعهم إليه"، و"الفوائد الحصول عليها في استخدامه". ويمثّل الجدول رقم ١ التوزيع التكراري والنسبة المئوية لعدد الأجوبة على خلفية الطلبة في استخدام الحاسوب؛ ويبدو فيه أنّ لمعظمهم خلفية طويلة في استخدامه. فإنّ لـــ ٢٦ منهم أحدى عشر سنة فصاعدا منذ أنْ بدئوا يستخدمون الحاسوب. وذلك يمثل ٤٠,٦% من إجمال الأجوبة.

الجدول ١:

خلفية الطلبة في استخدام الحاسوب

مدة الخلفية	توزيع تكراري	نسبة مؤوية
١-٥	٢٠	٣١,٣
٦-١٠	١٨	٢٨,١
١١ فصاعدا	٢٦	٤٠,٦

وفيما يتعلّق بالأغراض التي تحفز الطلبة إلى استخدام الحاسوب، انقسمتْ أوزان الأجوبة إلى أربعة أقسام، وهي "نادر وقليل وأحيان ودائم". ويتّضح من الجدول ٢ أنّ أكثر ما دفع الطلبة إلى استخدام الحاسوب دائما "جمع المعلومات" و"معالجة الواجبات المنـــزلية خصوصا اللغة العربية". فيبلغ التوزيع التكراري للذين يستخدمون الحاسوب دائما لجمع المعلومات ٥٥ من مجموعة ٦٤ جوابا بنسبة ٨٥,٩% من إجمال الأجوبة. كما أنّ الذين يستخدمونه لمعالجة الواجبات المنزلية اللغوية العربية دائما عددهم ٣٨ بنسبة ٥٩,٤%.

الجدول ٢:

رمز المعلومة	معلومة	توزيع تكراري	نسبة مئوية (%)
USEq4.2	استخدام الحاسوب دائما لجمع المعلومات	٥٥	٨٥,٩
USEq4.8	استخدام الحاسوب دائما لمعالجة الواجبات اللغوية العربية المنزلية	٣٨	٥٩,٤

ونادرا ما استخدم الطلبة للحاسوب لمشاهدة الأفلام وللألعاب. ذلك يبدو في الجدول ٣ حيث يوجد عدد نادر استخدام الحاسوب للغرضين أكثر من بقية الأغراض. فإنّ ٣٥ من المجيبين بنسبة ٥٤,٧% يندر استخدامهم للحاسوب لمشاهدة الأفلام، بينما يندر استخدام ٢٥ منهم بنسبة ٣٩,١% للحاسوب للألعاب.

الجدول ٣:

رمز المعلومة	معلومة	توزيع تكراري	نسبة مئوية (%)
USEq4.5	ندرة استخدام الحاسوب لمشاهدة الأفلام	٣٥	٥٤,٧
USEq10	ندرة استخدام الحاسوب للألعاب	٢٥	٣٩,١

ولبيان الاستفادة التي قد حصل عليها الطلبة من استخدام الحاسوب، صُنّفتْ أوزان الأجوبة عنها إلى خمسة أصناف من "لا أوافق إطلاقا إلى أوافق تماما". وهي ١- لا أوافق إطلاقا، و٢-لا أوافق، و٣- غير متأكد، و٤- أوافق، و٥- أوافق تماما. فدلّتْ نتيجة تطبيق الاستبيان على موافقة أفراد العيّنة تامةً على كثرة الفوائد المثمرة المفيدة في استخدام الحاسوب لتعلّم اللغة العربية.

وعلى سبيل المثال، عثرنا على النتائج الإيجابية في أجوبة الطلبة على الأسئلة المتعلّقة بالفوائد المكتسبة في استثمارهم للحاسوب في تعلّم اللغة العربية وآدابها. ويكثر عدد الموافقين الموافقة تامة فيما "يفسح لهم الحاسوب من الحصول على كثير من المعلومات اللغوية العربية"، و"وجود المصادر العربية المفيدة"، و"إجادة ربط الفكر في التراكيب"، وفي "اعتبار الحاسوب مرجعاً مِنَ المراجع العلمية"، وفي "حسن مستقبلة دارس اللغة العربية". وفيما يلي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتلك وجهات نظر الطلبة في تجربتهم المثمرة في استخدام الحاسوب في تعلّم اللغة العربية:

الجدول ٤:

رمز المعلومة	معلومة	توزيع تكراري	نسبة مئوية (%)
BFTq5	الحصول على كثير من معلومات لغوية عربية	٣١	٤٨,٤
BFTq16	وجود المصادر اللغوية العربية المفيدة	٣٥	٥٤,٧
BFTq21	صيرورة الحاسوب مرجعا من المراجع اللغوية العربية	٣٢	٥٠,٠
BFTq22	يكون مستقبل دارس اللغة العربية مستقبلا محمودا	٣٣	٥١,٦

ويوافق كثير منَ الطلبة المجيبين على الأسئلة المتعلّقة بـــ"استخدام الحاسوب بشكل كثير لتعلّم اللغة العربية"، ولـــ"حلّ مشكلة البعد الزمني في معالجة الواجبات المنزلية"، ولـــ"متابعة التطورات الحضارية الجديدة في اللغة العربية والقضايا الإسلامية"، ولـــ"معالجة مشكلة مهارتي الكتابة والقراءة"، و"للتراكيب اللغوية"، ولـــ"استخدام المعجم الحاسوبي بشكل كبير". ذلك يبدو في الجدول التالي:

الجدول ٥:

رمز المعلومة	معلومة	توزيع تكراري	نسبة مئوية (%)
BFT1	كثرة استخدام الحاسوب لتعلم اللغة العربية	٣٤	٥٣,١
BFT3	لحلّ البعد الزمني في معالجة الواجبات المنزلية	٣٧	٥٧,٨
BFTq4	لمتابعة التطورات الحضارية الجديدة في اللغة العربية	٣٧	٥٧,٨
BFTq6	لمتابعة التطورات الحضارية الإسلامية	٣٠	٤٦,٩
BFTq10	معالجة مشكلة مهارة الكتابة	٣٢	٥٠,٠
BFTq11	معالجة مشكلة مهارة القراءة	٣١	٤٨,٤
BFTq14	معالجة مشكلة التراكيب اللغوية	٣٩	٦٠,٩
BFTq22	استخدام المعجم الحاسوبي بشكل جيّد	٣٢	٥٠,٠

ويجدر بالذكر أجوبة الطلبة السلبية على الأسئلة المتعلّقة بما يفسح لهم الحاسوب من قدرة "التخاطب مع زملائهم باللغة العربية بشكل جيد"، و"معالجة مشكلة مهارتي السماع والكلام". فأفادتْنا الأجوبة بعدم استطاعة الطلبة على إنجاز تلك المهارات بشكل جيّد؛ ولعل ذلك يرجع إلى أنّهم لا يستخدمون الحاسوب لتدريب السمع والنطق، أو لا يربط المدرّس مواد علم

الأصوات مع الحاسوب، فإنّ الطلبة لا يوافقون على اكتسابهم لتلك الفوائد. وها هنا الجدول الذي يمثّل التوزيع التكراري والنسب المئوية لعدد الأجوبة السلبية (لا أوافق) لهذه الظاهرة:

الجدول ٦:

رمز المعلومة	معلومة	توزيع تكراري	نسبة مئوية (%)
BFTq8	التخاطب بالعربية مع الزملاء بشكل جيّد	٣٧	٥٧,٨
BFTq12	معالجة مشكلة مهارة السماع	٣٨	٥٩,٤
BFTq13	معالجة مشكلة مهارة الكلام	٢٨	٤٣,٨

ومِنْ أهمّ النتائج هذا البحث والتي تجلّ عن الحصر دور المحاضرين في "تشجيع الطلبة" على استخدام الحاسوب، و"أفضل الأماكن" التي يتعامل الطلبة فيه مع الحاسوب. وهنا يتجلّى جزء من تقاعس الأساتذة عن أداء واجباتهم وإهمالهم إياها؛ ربما ذلك لأجل قلّة التدريب واهتمام بما يقربهم إلى الاستخدام الفعال للحاسوب. وقد بدا في الأجوبة أنّ أصدقاء الطلبة هم الذين يشجّعونهم على استخدام الحاسوب لتعلم اللغة العربية بشكل أكبر مِنْ تشجيعهم الأساتذة. وفي الجدول التالي التوزيع التكراري والنسبة المئوية لذلك:

الجدول ٧:

المشجّع بشكل أكبر على استخدام الحاسوب

مشجّع على استخدام الحاسوب	توزيع تكراري	نسبة مؤوية
الوالدان	٩	١٤,١
إخوة	٦	٩,٤
أستاذ	١٩	٩,٤
أصدقاء	٢٨	٤٣,٨
شخص آخر	٢	٣,١

وأمّا بالنسبة إلى "أفضل الأماكن" التي يتعامل فيها الطلبة مع الحاسوب فتدلّ الأجوبة على أنّ المختبرات الحاسوبية تظلّ مهمة للتعامل مع الحاسوب، ولعل ذلك يرجع إلى الفرص التي تتيحها المختبرات من ربط الحواسب مع الإنترنت، وكونها مكاناً خاصاً للدرس دون أي نوع مِنَ الإزعاج، وفرصة مشاركة الآراء بين الطلبة. فيمثّل الجدول ٨ تلك النتيجة:

الجدول ٨:

أفضل الأماكن للتعامل فيه مع الحاسوب

مكان	توزيع تكراري	نسبة مؤوية
السكن	١٥	٢٣,٤
البيت	١٠	١٥,٦
المختبر	٢٠	٣١,٣
المكتبة	٦	٩,٤
مركز الإنترنت	١٣	٢٠,٣

وموقع google هو "أفضل محرّكات البحث الحاسوبية المستخدمة" للبحث عن المعلومات في الإنترنت خلال الحاسوب، وتبدو مفاضلته في نتيجة التوزيع التكراري لعدد الأجوبة الإيجابية لها ونسبها المئوية، كما يتضح في الجدول اللاحق: ويفضّل ٣٣ طالبا يمثّل ٥١,٦ في المائة من بين ستّ محرّكات. وأمّا موقع yahoo فيبلغ عدد الأجوبة له ١٩ ذلك بنسبة ٢٩,٧ في المائة.

الجدول ٩:

محرّك البحث الحاسوبي المستخدم بشكل أكبر

محرّك البحث	توزيع تكراري	نسبة مؤوية
Google	33	51.6
Yahoo	19	29.7
Naseej	3	4.7
Raddadi	4	6.3
Maktoob	3	4.7
Others	2	3.1

خاتمة ومقترحات:

إنّ توافر الحاسوب في الجامعة والمؤسسات التعليمية الأخرى يزيد مِنْ إقبال الطلبة على التعلّم، ويبعث فيهم روح الحماس والجدّ في معرفة المزيد مما يقدّم لهم أو مما يريدون معرفته مِنْ علوم ومعارف واكتشافات في مجالات مختلفة.

ولقد دلّتْ الأجوبة التي سبق أنْ حلّلناها على زيادة التحصيل الدراسي عند التعلّم

بمساعدة الحاسوب، وذلك لتكافئه مع الطرق الأخرى، ووجود عنصري الصح والخطأ أمام الطلبة مباشرةً، وتزويدهم بتغذية راجعة فورية، وفترة الانتباه؛[٢٣] كلّ ذلك يعتبر أسلوباً جيّداً للتقويم الذاتي،[٢٤] وللتدريب خارج الفصل في التعلّم الذاتي،[٢٥] وإنماء حبّ الاستطلاع عندهم، وتخليصهم مِنَ التشتّت، مما يؤدّي إلى إثراء الثروة اللفظية والمصطلحات الجديدة لدى الطلبة. ويكتسب الطلبة مِنْ خلال الحاسوب كيفية مواجهة المشكلات والبحث عن الحلول لها، ذلك بتتبع خطوات محدّدة للحصول على المعلومات وترتيب الأفكار بشكل متسلسل والربط بين بعضها البعض للوصول إلى نتائج محدّدة وأفكار مترابطة وفعالة ومستمرة؛ ومعالجة مشكلة البعد الزمني والمكاني بحيث يقرّب الحاسوب المشبّك بشبكة الإنترنت[٢٦] للطلبة المعلوماتِ القديمة والتي قد تكون بعيدا أنْ ينالوها لو لا توفُّرها في المواقع الإنترنتية المنزّل إلى الحاسوب.

ويتضح كذلك مِنَ التحليل الإحصائي السابق أنّ الحاسوب مِنَ الوسائل دائمة الاستخدام لمعالجة الواجبات اللغوية المنزلية، ويرجع ذلك إلى ما يتيح الحاسوب للطلبة مِنَ المعلومات والمعجم الحاسوبي في أحادية أو ثنائية أو ثلاثية اللغة للبحث وإيجاد المعنى الذي يريد الطلبة بسرعة ودون تعب وشدّة.

وينمّي الحاسوب الجانب العقلي لدي الطلبة، من خلال تسهيل اكتسابهم لمهارة القراءة الصحيحة، ويتجنّب الدارس الأخطاءَ الأدائية في القراءة نحو التشديد والهمزة والإدغام والإخفاء، والتفريق بين الحروف المتشابهة. كما يساعد على كتابة الحروف العربية بالطريقة التي أريدتْ لها، وتكون الطباعة أكثر إمتاعاً وسهولة، لأجل إمكانية مسح ما طبع بسهولة وتصحيحه إذا حدثتْ فيه أخطاء لغوية، وإمكانية التغيير والتحكّم في حجم الحروف ونوع خطها ومقدار اسوداد الكتابة.[٢٧]

ولتعزيز فعالية استخدام الحاسوب في تعلّم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا فاقتُرح الآتي:

- إجراء بحوث ودراسات علمية وعقد مؤتمرات وورش العمل، يشارك فيها كلّ مِنَ المعلّم والمتعلّم والخبراء.
- استغلال مختبرات الحاسوب المتوفّرة حاليا بجميع الكليات والأقسام وبشكل خاص مختبر كتابة اللغة العربية تحت رئاسة قسم اللغة العربية وآدابها.
- وتغذية الحواسب ببرامج عربية لتساهم في تعلّم اللغة العربية وتعليمها.
- إقامة التدريب لأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية وآدابها خاصة على استخدام الحاسوب كلما جدّ فيه مِنْ برامج أو تصميمات جديدة، وتدريبهم على كيفية

ربط مادة الدرس بالحاسوب.

- أنْ تكون مادة تعليم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب مادة إجبارية لجميع طلبة قسم اللغة العربية.

وبالرغم مِنْ فوائد الحاسوب ومنافعه الواضحة، يجدر أنْ نذكر أنّه لا يمكن للحاسوب وغيره مِنْ وسائل التكنولوجيا التعليمية والتعلّمية الحديثة أنْ يتولى دوراً يقوم به الإنسان في عملية التعليم والتعلّم، ذلك لأنّ الإنسان سيظلّ مرجعاً أساسياً وفكرياً لعملية التعليم والتعلّم، وإذن قد يؤدي المنطق بنا إلى القول أنّ الحاسوب سيقوم بالأنشطة المناطة بالطلبة.

ويجب الذكر كذلك أنّ للحاسوب عيوب وآثار سلبية على مستخدميه، إذا لم يتجه به نحو اتجاه صحيح، ويستخدمه بخير طريق، ولذا لا بدّ مِنْ توضيح الأهداف التعلّمية المراد تحقيقها مِنَ التعلّم بواسطة الحاسوب، وتحديد المدّة الزمنية المتاحة للتعلّم على الحاسوب، وتحديد أهمّ المفاهيم أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها في أثناء التعلّم، وشرح الخطوات مفروضة اتباعها لإنجاز التعلّم، وتحديد المواد والوسائل التي يمكن الاستعانة بها لإنهاء الدراسة، وتحديد الأنشطة التي سيقوم بها بعد انتهائه من التعلّم.[٢٨]

الهوامش:

[1] انظر: وافي، علي عبد الواجد، فقه اللغة، (القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٦٢م)، ص١٠٣.

[2] انظر: خليل، عماد الدين، مؤشرات حول الحضارة الإسلامية، (دار الصحوة للنشر والتوزيع، د. ت)، ص٢٥.

[3] انظر: وافي، علي عبد الواحد، مرجع سابق، ص١٢٣.

[4] انظر: أبو سعيد، استخدام الحاسوب في التعليم، هذه هي نسخة Google المخبأة للعنوان
http://almadinahmathsteachers.net/vb/showthread.php?t=6

[5] انظر: زهران الغريب بهبهاني إقبال، تكنولوجيا التعليم، (الكويت: دار الكتاب الحديث، ١٩٩٩م)، ص٢٢٣.

[6] انظر: إبراهيم سليمان أحمد عاشميق، المدخل لتعليم اللغة بمساعدة الحاسوب (الأطر النظرية والعملية)، ٢٠٠٧م.
من نسخة Google المخبأة للعنوان
http://computer-in-education.blogspot.com/2007/04/introduction-to-computer-assisted.html
كما سُحبت في ١٦ آب (أغسطس) ٢٠٠٧ GMT.١٧:١٠:٢٧

[7] Marzuki bin Muhsin, The use of Instructional Technology in the Teaching Process: a Study of Lecturers' Perceptions in Kulliyyah of IRKHS and Center for Education IIUM, 2003. Non published Master Theses submitted to CENTED, IIUM. And Senessie Turay. IT Anxiety among Faculty Members of Kulliyyah IRKHS at IIUM, 2000. Unpublished Theses Submitted for the Award of Masters Degree in the Kulliyyah of IRKHS, IIUM.

[8] Mazlin Haji Azizan, The Attitudes of IIUM Students Towards Using Computer Mediated Communication for Learning English, 2004. Unpublished Theses Submitted for the award of Master Degree in the Kulliyyah of IRKHS, IIUM.

[9] انظر: سامي، طارق. الحاسب الآلي في التربية .http://www.elharamedu.com

[10] انظر: أبو سعيد، مرجع سابق.

[11] انظر: ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.
http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning

[12] المرجع السابق نفسه.

[13] هو الحاسوب الذي نراه في المنازل والمكاتب، ويستعمل مصطلح الحاسوب أو كمبيوتر بشكل عام في الإشارة إليه، وهو حاسوب صغير يستخدمه شخص واحد وهو يناسب لتنفيذ مهام شخصية كالتعامل مع الكلمات و البرمجة و تشغيل الألعاب، و يتميز الحاسوب الشخصي بكلفة بسيطة وسهولة في الاستخدام.

[14] انظر: ويكيبيديا، مرجع سابق.

[15] انظر: القريوتي، إبراهيم، الكمبيوتر والإنترنت وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.مجلة المنال، سنة ٢٠٠٢م، العدد١٥٦، ص٤٢-٤٣.

[16] انظر: إبراهيم سليمان أحمد عاشميق، مرجع سابق و:
The Malaysian Smart School: A Flagship Application of the Multimedia Supper Corridor, Smart School Project Information January 05, 2004, Ministry of Education, Malaysia.

[17] انظر: ويكيبيديا، مرجع سابق.

[18] Warschauer, M., & Healey, D.. Computers and language learning: An overview. Language Teaching, (1998), 31, 57-71.

[19] انظر: علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب – دراسة بحثية، (مادوكار، تركي العريض: تعريب، ١٩٨٨م)، ص١١٣.

[20] المرجع السابق نفسه، ص٥٢.

[٢١] المرجع السابق نفسه، ص١٣١.

[٢٢] انظر: رؤية الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، www.iiu.edu.my

[٢٣] انظر: سلامة، عبد الحافظ وأبوريا، محمد، الحاسوب في التعليم، (عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٢م)، ص٨.

[٢٤] سامي، مرجع سابق

[٢٥] انظر: بنت يوسف، فكرية، الوسائل التعليمية الحديثة: أهميتها ودورها في رفع مستوى تعليم اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية، ١٩٩٥م، ص٩٣.

[٢٦] أنشأتْ هيئة الأبحاث العسكرية المتقدّمة الأمريكية DARPA شبكة الانترنت العالمية لربط مواقعها العسكرية بشبكة اتصالات قوية غير مركزية تستطيع مقاومة الأخطاء في النظام، ويسمح الإنترنت لملايين الحواسب بنقل المعلومات من جميع الأنواع بينها وبعضها. انظر .Microsoft ENCARTA '98 Encyclopaedia

[٢٧] انظر: الفرا، عبد الله، تكنولوجيا التعليم والاتصال، (عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط/٤، ١٩٩٩م)، ص٥٥.

[٢٨] انظر: الحيلة، محمد،.التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، (العين:دار الكتاب الجامعي، ط١، ٢٠٠١م)، ص٤٧.

تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها:

عرض نتائج أطروحة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية وتعليمية العربية

د. يحيى بن صالح بن يحيى بوتردين

أسباب اختيار الموضوع و إشكاليته:

لم تأت فكرة هذا الموضوع من فراغ أو تقليد لقالب جاهز أو معتاد، وإنّما فرضته جملة من الظروف والعوامل كانت بمثابة الدوافع لمطارحته، نذكر منها:

– كونه الموضوع جديدا في بابه وذا خصوصية من ناحيتين؛ تعليمية (ديداكتيكية) تعنى بمشكلة تأخّر تعليم العربية باعتماد المنهج العلمي، ولسانية اجتماعية (سوسيولسانية) تعني بمشكلة انحصار العربية في ظل الصراع اللغوي لدى كثير من الشعوب الإسلامية.

– كونه يتناول مشكلة ضعف مستوى التكوين في اللغة العربية في الطور الجامعي الذي يعد مجال تخصّص وتعمّق. ويؤسّس لحلها انطلاقا من معالجة أسبابها، والتي من أهمّها ضعف العناية بالمحتوى التعليمي.

– كونه محاولة للإسهام في إثراء المكتبة العربية، بدراسة تتناول الموضوع من زاوية اختصاصية علمية، تجمع بين صلة العربية بالقرآن الكريم من جهة، والشروط التعليمية المتعارف عليها عالميا من جهة أخرى.

– كون النص القرآني يمثل أهمّ المرجعيات النصية في تعليم اللغة العربية، وأولاها اعتبارا. وأكثرها استجابة لميول المتعلّمين واتجاهاتهم. وترجمة لأهداف التكوين وغاياته.

– كون القرن الـــواحد والعشرين الذي نعيش فيه، يستدعي تحيين التكوين بصفة عامّة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصّة، سواء في شكله أو مضامينه، كي يستجيب لتحدّيات العولمة واقتصاد السوق من جهة وشروط تعليمية اللغات من جهة أخرى.

– كون الباحث يميل إلى مثل هذا النوع من الدراسات التي تقوم على التأصيل ونبذ التقليد، ولاسيّما وأنّ المعطيات العلمية والواقعية تعزّز موقفه.

ومع هذا وذاك فإنّ فكرة الموضوع تعود إلى سنين عديدة،[1] تكوّنت خلالها جملة من

التساؤلات المختلفة حول راهن تعليم العربية وأسباب التخلّف أو التعثّر الذي منيّ به، تركزت كلّها حول تساؤل جوهري لإشكالية الدراسة، مفاده: ما هي الأسباب الحقيقية لتدنّي مستوى التكوين في العربية؟ وإلى أيّ مدى يمكن أن يسهم اعتماد النّص القرآني في تحسين هذا التكوين؟

ولقد دعت هذه الإشكالية الباحث إلى وضع فرضيات للحل، منها ما يتعلّق بضرورة تنويع المرجعيات النصيّة في التكوين، بهدف اختبارها في الواقع والنظر في علاقتها بالشروط العلمية التعليمية المتعارف عليها. حتى اهتدى إلى أنّ الافتراض القويّ لحل هذه المشكلة يكمن في العودة إلى النص القرآني بالدرجة الأولى، باعتباره النص الذي يحفظ للعربية أعلى درجات قوّتها، فضلا عن كونه يمثّل أصالتها وسرّ بقائها.

وبالرجوع إلى راهن مناهج ومقرّرات التكوين الجامعي في اللغة العربية، سواء على مستوى العالم العربي بصفة عامة، أوعلى مستوى الجامعة الجزائرية بصفة خاصّة، تبيّن أنّ الذي يغلب عليها عامة هو الطابع التراكمي للمعرفة اللغوية من جرّاء التركيز على المرجعية النصيّة الأدبية خاصّة، مما أدّى إلى غياب شبه كلّي للنص القرآني وغيره من النصوص اللغوية الوظيفية العلمية الأخرى، التي تدخل ضمن المرجعيات النصيّة للغة العربية. مما يعود – فيما يبدو – إلى غياب المنهجية الصارمة في بناء المقرّرات، الأمر الذي يجعل الباحث أمام مشكلة تعليمية (لسانية تطبيقية) تستدعي الدراسة والنقد الموضوعيين، والبحث عن الحلول اللازمة لها.

وبناء على السؤال الجوهري الذي بنيت عليه الإشكالية، والفرضات المذكورة، يمكن تصوّر جملة من التّساؤلات الجزئية المساعدة للوصول إلى الحل، نذكر منها:

- السؤال عن جدوى معالجة هذا الموضوع، وما أهميّته، وهل يمثّل خصوصيّة ما؟
- السؤال عن أصول العلاقة بين النص القرآني وتعليم اللغة العربية، معرفيا وتاريخيا ودينيا؟
- السؤال عن مدى استجابة النص القرآني للأسس المنهجية في اختيار المحتوى، وماذا يمكن أن يضيفه لراهن التكوين في العربية وآدابها؟

أمّا الإجابة عن كلّ سؤال من هذه الأسئلة فقد استلزمت من الباحث بناء خطّة للبحث تقوم على العديد من الفصول والمباحث والمطالب. بحيث يتم خلالها مناقشة الموضوع، وحلّ مشكلاته، وتعزيز ذلك بما توفّر له من معطيات علمية وما اتخذه من أدوات بحثية إجرائية وأسس علمية منهجية.

ولقد انطلق البحث في معالجته للإشكالية من مسلّمة مفادها أنّه ما دام القرآن الكريم قد

أُنزل باللسان العربي، وكان ذلك سببا في بقاء هذه اللغة إلى اليوم، فلا يُتصوَّر أن يقوم تعليم للعربية إلاّ إذا ارتبط في الأساس بالنص القرآني. وهي حقيقة تعزّزها الوقائع التاريخية والأدلّة العلمية والمنطقيّة. وتعزّز من جهة أخرى الفرضية المطروحة وتقوّيها.إذ إنّه باعتماد النص القرآني في تعليم العربية وتكوين المتخصّصين فيها، يمكن أن يتحسّن مستوى الخرّيجين ويتحصّلوا تكوينا متخصّصا رفيع المستوى. ومع ذلك فقد حاول البحث أن يخضع هذه الفرضيّة إلى الاختبار العلمي، من خلال أدوات بحثية مختلفة.

المنهج المتّبع والخطّة

وحيث إنّ طبيعة الاختصاص الذي ينتمي إليه هذا البحث تقتضي أن يكون النظر إلى الموضوع من زاوية لسانية تطبيقية تعليمية (ديداكتيكية)، فقد حاولت الدراسة أن تلتزم بذلك وتعتمد على أسس التعليمية (Les principes de la didactique)، منهجاً للدراسة. مع الاستعانة ما أمكن ببعض الأدوات البحثية الإجرائية المساعدة.

أمّا من حيث منهج الدراسة، فقد تمّ التركيز على جانب المحتوى (Le contenu) الذي يمثّل أحد أقطاب المثلّث التعليمي (الديداكتيكي)، بما يتضمّنه من أسس عملية خاصّة في اختياره وتحديده. خاصة وأنّه منهج يأخذ به كثير من اللسانيين التطبيقيين والتعليميين، وعلى رأسهم البريطاني س.بيت كوردر. ومن بين هذه الأسس ضرورة استجابة المحتوى المختار لشروط ومعايير خاصة لها علاقة بالأبعاد اللسانية واللسانية الاجتماعية واللسانية النفسية ...الخ.

كما حاول البحث من جهة أخرى أن يؤصّل للموضوع في أبعاده المختلفة: الدينية والتاريخية والمعرفية، وهو ما حمله على اعتماد أدوات منهجية إجرائية مثل: التاريخ وذلك في تتبّع بعض الآثار الإيجابية الناجمة عن العلاقة بين النص القرآني واللغة العربية في زمن نزول القرآن وظهور اللحن خاصّة وما يلي ذلك قليلا، ولجوء الدولة في عهد الخلافة خاصّة إلى حماية العربية وتدبيرها كنوع من التخطيط اللغوي أو السيّاسة اللغوية، والمقارنة التي تمّ اعتمادها في الموازنة بين أقسام اللغة العربية المختلفة على مستوى الجامعات العربية، من حيث نسب اعتمادها النص القرآني وطريقتها في تعليمه وغير ذلك، في حين كان لأداة التحليل حضور في سائر أجزاء البحث، إذ لا تقوم خطوة من البحث في سبيل استجلاء حقائقه وغوامضه إلاّ والتحليل يكون سبيلا إلى ذلك بما يعزّزه من أدوات بحثية مساعدة كالوصف والتصنيف والاستقراء والاستدلال، دون إهمال الإحصاء في أبسط تطبيقاته المتعلّقة بحساب النسب المئوية، لما للأرقام من دلالات إيجابية تضمن للبحث الدقّة والوضوح والمصداقية.

وقد كان ذلك خاصّة عند التعرض لحساب نسب اعتماد النص القرآني في المناهج الجامعية الراهنة على المستوى العربي، وقياس ميول الطلاب واتجاهاتهم نحو النص القرآني...الخ.

لقد كان الاعتماد في هذه الدراسة إذن على منهج علمي واضح المعالم هو المنهجية التعليمية، (La méthodologie didactique) باعتبارها أساس الدراسة. كما استعان البحث بأدوات بحثية إجرائية متعدّدة ومتكاملة في وظيفتها، تفرضها طبيعة الموضوع في جزئياته وتفاصيله، وهو ما أفضى إلى بناء خطّة للموضوع قوامها ثلاثة أقسام ومقدّمة وخاتمة.

أمّا القسم الأوّل والذي عنوانه: الدراسة التمهيدية، فقد كان بمثابة المدخل الذي لا بد منه للولوج إلى عالم الموضوع، من خلال الحديث عن خصوصيّته وأبعاده، ومصطلحيّته ومرجعياته، وقد كان ذلك في فصلين أوّلهما بعنوان: خصوصية الدراسة ومصطلحيّتها، إذ تعرّض البحث فيه لخصوصية الموضوع من حيث بعداه التعليمي (الديداكتيكي) والسوسيولساني. وأفرد مصطلحي التعليمية والنص القرآني باعتبارهما يمثّلان الأساس في مصطلحية الموضوع. أمّا الفصل الثاني فقد كان عنوانه: أصول الدراسة ومرجعيّاتها. وتعرّض الباحث فيه للدراسات السابقة بالعرض والنقد أحيانا، كما بيّن أهمّ المراجع التي اعتمدها، وأوضح وجه الاستفادة منها ومكانتها بالنسبة للدراسة.

أمّا القسم الثاني من الدراسة فقد جعله بعنوان: الدراسة التأصيلية، وكان متضمّنا فصلين اثنين. أوّلهما بعنوان: التأصيل المعرفي والاختصاصي للموضوع حاول البحث من خلاله أن يضع الدراسة في إطارها العلمي الاختصاصي الذي هو اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات. وثانيهما بعنوان التأصيل الديني والتاريخي للموضوع. إذ تطرّق فيه إلى مسألة نزول القرآن الكريم باللسان العربي، ومدى تأثير ذلك في المجتمع، على المستوى الفكري والثقافي بصفة عامّة وتعليم العربية بصفة خاصّة، وقد توقّف عند بعض المحطّات التاريخية التي تشهد لمتانة العلاقة بين النص القرآني وتعليم العربية، من خلال جهود الأوائل في الدرس اللساني العربي بوجهيه التعليمي والعلمي وما صاحب ذلك من ممارسات لسانية تطبيقية ولسانية اجتماعية تؤكّد هذه الفكرة وتعزّزها.

وأمّا بالنسبة للقسم الثالث، فقد كان بعنوان: الدراسة التأسيسية، إذ اعتبرناه بمثابة محطّة لاختبار فرضيّة الدراسة، وبالتالي التأسيس للموضوع، اعتمادا على مبدأ الشك العلمي المؤدّي إلى التثبّت. وقد حاول مبدئيًّا أن يقف موقفا إيجابيا من الموضوع، فاحتمل مبدئيّا سلامة موقف من يرى إبعاد النص القرآني من مناهج تعليم العربية، ثمّ عمد إلى اختبار ذلك من خلال امتحان مدى استجابة هذا النص للشروط التي تضعها تعليمية اللغات في الاختيار، وهو ما يعتبر من جهة أخرى اختبارا لفرضيّة الدراسة، وقد جعل هذا القسم كغيره مشتملا

على فصلين؛ كان أولهما بعنوان: النص القرآني ومرجعيّات اختيار المحتوى، وأفرده لمناقشة مدى صلة اختيار النص القرآني بالمرجعيات الأساسية لاختيار المحتوى والمتمثّلة في: المرجعية اللسانية النظرية، المرجعية اللسانية الاجتماعية، والمرجعية اللسانية النفسية. وذلك، من خلال السؤال عن مدى سلامة الاختيار وصحّته في إطار هذه المرجعيّات. أمّا الفصل الثاني الذي عنوانه: النص القرآني وشروط اختيار المحتوى. فقد حاول من خلاله تتبّع أهم الشروط (المعايير) المنهجية في الاختيار، لمعرفة مدى استجابة النص القرآني لها؛ كمعيار الشيوع ومعيار الاهتمامات...الخ.

وبقصد التيسير على القارئ فقد رأى الباحث أن يذيّل الدراسة بأدلّة علمية مساعدة، بالإضافة إلى دليلي المراجع والموضوعات.

المراجع المعتمدة

إنّ طبيعة هذا الموضوع قد فرضت تنويع مصادره، فمنها ما هو من الوثائق التقليدية التي تتمثّل في الكتب القديمة والحديثة والدوريات والمحاضرات العلمية وأعمال الندوات والملتقيات المختلفة وغير ذلك...مما يمكن أن يصنّف ضمن نوع المصادر الورقية، ومنها ما هو من الوثائق العصرية التي تتمثّل في المكتبات الإلكترونية (أقراص مدمجة من أجل قراء فقط CDROM)، والمقالات والنشرات الإلكترونية التي توفّرها شبكة الإنترنت العالمية...الخ. وهو ما يمكن أن يصنّف ضمن نوع المصادر الإلكترونية. ومنها بالإضافة إلى ذلك، ما ليس من الوثائق، وإنّما هو من قبيل المعلومات التي تستقى من الميدان بواسطة طريقة الاستبيان، على شكل بيانات ومعطيات عددية لها دلالاتها في تفسير ظواهر الدراسة ومعالجة مشكلاتها، وهو ما يمكن أن يصنّف ضمن نوع المصدر الميداني.

وبالنظر إلى المراجع من حيث المواد العلمية التي أفادتها الدراسة منها، فقد تنوّعت هي الأخرى بين عربية وأجنبية ومترجمة وقديمة وحديثة ودراسات مطوّلة ومقالات أو محاضرات ومداخلات وتوصيات...الخ. وقد اعتمد على بعض المراجع أكثر من غيرها لكونها أساسية في الموضوع، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر، ما كتبه أمثال: س.بيت كوردر وعبده الراجحي ورشدي طعيمة وميشال زكريا، وبخاصّة في المسائل المتعلّقة باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، وإن كنّا لم نهمل غيرهم ممن عالج الموضوع قديما وحديثا، كـــ: ابن خلدون مثلا في مسائل الاكتساب اللغوي خاصّة، بينما جعل بعض المصادر العربية وعلى رأسها القرآن الكريم وبعض التفاسير وكتب الحديث، إضافة إلى بعض الدراسات الحديثة سببا إلى معالجة مسائل التأصيل للموضوع تاريخيا ودينيا. أمّا فيما يتعلّق بما سوى ذلك من

المسائل الجزئية فقد كانت أية وثيقة بمثابة الضالّة للبحث، بحيث رجع الباحث إلى مقالات ومداخلات عديدة منها ما يرقى إلى مستوى المراجع الأساسية مثل ما كتبه محمود فهمي حجازي ونهاد الموسى وعبد الرحمن الحاج صالح وغيرهم. ومنها ما هو للاستئناس والدعم. كما أنّ البحث قد أفاد من المعاجم المتخصّصة والقواميس اللغوية، وبخاصة عند ضبط بعض المفاهيم، وهو ما أضفى على قائمة المراجع والمصادر صفة التعدّد والتنوّع.

هذا وقد اعترضت طريق هذا البحث صعوبات، وبخاصة عند اعتمادنا وسيلة الاستبيان. إذ إنّ كثيرا من المستجوبين من الطلاب خاصة، لم يتعاونوا إيجابيا مع البحث، سواء بعدم استجابتهم بملء الاستبيان، أو باحتفاظهم به وعدم ردّه. إذ تمّ إعداد ما يزيد عن ٢٥٠ استمارة استبيان، ووزّعت منها ٢١٠، حيث لم يعد منها إلينا سوى العدد القليل (٤٨ استمارة)، فلم تتعدّ المشاركة نسبة 22,86 % . وقد كانت عيّنة البحث من المستجوبين عشوائية من طلبة وأساتذة ينتمون إلى جامعات مختلفة، وطنية وعربية؛ أربعة منها داخل الجزائر، هي أقسام جامعة الجزائر ووهران وقسنطينة وورقلة وثلاث في دول عربية، هي جامعة آل البيت بالأردن، وجامعة دمشق بسورية وجامعة محمد الخامس بالدار البيضاء بالمغرب.

نتائج الدراسة:

وبعد هذا العرض لحيثيات المعالجة العلمية للموضوع، يمكن أن نجمل ما انتهت إليه الدراسة من نتائج فيما يلي:

ففي الفصل الأوّل من القسم الأوّل، المتعلّق بأهميّة الموضوع ومصطلحيّة نسجّل الآتي:

- ✓ أنّ الدراسة تكتسي أهميّة خاصة، في بعدها التعليمي، من حيث كونها تمثّل خصوصيّة. إذ تؤسّس لرؤية منهجية أصيلة في تعليم اللغة العربية، تأخذ بخصائص اللغة العربية من جهة، والأسس التعليمية المنهجية المتعارف عليها عالميا من جهة أخرى، وتتلخّص هذه الخصوصية في اعتبار مفهوم "الاتصال الإسبالـــهي" الذي يمثّل هدفا أساسيا ومتميّزا في تعليم العربية وتعلّمها، لا يمكن أن يفهمه أو يحقّقه إلاّ من آمن بوجود هذا النوع من الاتصال في الواقع وهم المسلمون، أي الناطقون بالعربية أصالة أو افتراضا.
- ✓ أنّ الدراسة تكتسي أهميّة أيضا من حيث كون الموضوع يـــمثّل خصوصية في بعده اللغوي الاجتماعي (السوسيولساني)، إذ تسعى الدراسة لجعل تعليم العربية سببا لتحقيق الوحدة الروحية والفكرية بين أبناء الشعوب الإسلامية، من خلال اعتماد النص القرآني الذي هو القاسم المشترك بينهم، وبالتالي التخفيف من حدّة الصراع الحاصل من جرّاء ظهور

الجهود العاملة على إحياء اللغات المحلية وترقيتها، والتي تمثّل في بعدها السياسي والثقافي نوعا من الإعاقة لانتشار العربية وترقيتها.

✓ أنّ الدراسة تميل إلى اعتماد المفهوم الذي يجعل مصطلح التعليمية عبارة عن عملية إجمالية تعنى بتدبير جميع أمر تعليم اللغة، بما في ذلك من سياسات لغوية ومنهجية علمية ومرجعيات متعدّدة، تخدم كلّها جانب اختيار المحتوى لأهميّته في تعليم اللغة وتعلّمها، وهو المفهوم الذي يقول به أغلب الدارسين وعلى رأسهم البريطاني: س بيت كوردر.

✓ أنّ الدراسة تميل إلى اعتماد المفهوم الذي يجعل مصطلح النص القرآني يفيد كونه نصا لغويا ودينيا بما يحمله من خصائص لغوية متفرّدة في العربية من جهة وخصائص موضوعية وقيم حضارية وأخلاقية راقية من جهة أخرى. وهو كلّ ما يهمّها من ذلك باعتبارها دراسة ذات طابع تعليمي لساني تطبيقي، تعنى بما يحقّق هدفها الذي هو تعليم اللغة والتخصّص فيها.

وفي الفصل الثاني المتعلّق بأصول الدراسة ومرجعيّاتها، فقد انتهى البحث إلى:

✓ أنّ بعض الدراسات السابقة قد قدّمت للبحث إضافات قيّمة وأساسية، وبخاصة تلك التي قاربت الموضوع بصفة مباشرة. خاصّة وأنّ أغلب هذه الدراسات تتفق مع الأطروحة في اعتبار النص القرآني أساس تعليم العربية. ولا بد من العودة إليه.

✓ أنّه – على الرغم – من الصعوبات التي انجرّت عن اعتماد الاستبيان، فقد أفاد البحث من نتائج هذه الطريقة في عدة مواضع من البحث، لاسيما في تحديد ميول الطلاب إلى النص القرآني، ومعرفة مجتمع البحث بالأهداف...الخ.

أما في القسم الثاني من الدراسة، والذي كان خاصا بالتأصيل للموضوع في أبعاده المختلفة، فقد انتهى البحث في فصله الأول إلى:

✓ أنّه مادام تعليم اللغات مسألة لسانية تطبيقية، فإنّ تعليمية النص القرآني باعتبارها محورا أساسيا في تعليمية العربية، تعد من الناحية المعرفية النظرية قضية لسانية تطبيقية.

✓ أنّه ما دام النص اللغوي يعدّ من مواد التطبيق في تعليمية اللغات، والنص القرآني من هذه الناحية جزء من مواد التطبيق في تعليمية العربية، فإنّ تعليمية النص القرآني تعدّ مسألة تعليمية منهجية.

✓ أنّه مادام اختيار المحتوى يتطلّب اعتماد جملة من الشروط تعرف بشروط الاختيار ومعاييره، فإنّه لابد من إخضاع مسألة اختيار النص القرآني لهذه العوامل والمعايير. وهو ما

تهدف إليه الدراسة، وقد حقّقته في الفصول اللاّحقة.

أمّا الفصل الثاني، والذي يعنى بالتأصيل للموضوع في بعديه الديني والتاريخي، فقد انتهى البحث فيه إلى:

- ✓ أنّ العلاقة بين النص القرآني واللغة العربية، علاقة جدلية لا يمكن أن يتجاوزها أو ينكرها إلاّ جاهل أو مكابر، وهو ما أكّده القرآن الكريم من خلال آيات كثيرة، وصدّقها الرسول ﷺ بالقول والفعل، ثم عزّزها بعد ذلك الصحابة والتابعون وسائر العلماء.
- ✓ أنّ علاقة النص القرآني باللغة العربية في بعدها الديني كانت سببا في تمسّك المسلمين الأوّل بالعربية وتقديسهم لها، وبالتالي تعليمها وتعلّمها ونشرها في العالم. و لم تكن حديث الفقهاء وعلماء الدين فقط، وإنّما كانت مسألة تشغل بال اللغويين أيضا. كما أنّها كانت سببا لقيام حركة علمية وفكرية حول اللغة العربية، مما رفع من شأنها داخليا وخارجيا.
- ✓ أنّ العلاقة التاريخية بين النص القرآني واللغة العربية، هي نتيجة للعلاقة الدينية بينهما. إذ كانت سببا في قيام دولة الخلافة بسياسات تخطيطية لغوية راشدة، من أجل حماية اللغة العربية وترقيتها. كما كانت شاهدا على نشأة الدرس اللغوي العربي بصفة عامة، سواء في شقّه التعليمي العملي أم في شقّه العلمي النظري.
- ✓ أنّ التأكيد على صلة العربية بالنص القرآني، وأولويّته في التطبيق التعليمي، لا ينفي ولا يتعارض مع اعتماد المرجعيات النصية الأخرى التقليدية (النصوص الشعرية والنثرية) أو غيرها من نصوص اللغة ذات الاستعمال الواسع (النصوص العلمية والإعلامية)، بل يعزّزه ويدعو إليه.

هذا وأمّا في القسم الثالث من البحث، الذي كانت العناية فيه بالتأسيس للموضوع، فقد انتهى البحث في فصله الأوّل إلى أنّ النص القرآني يعد جديرا بالاختيار والاعتماد في تعليم العربية عامة وتكوين المتخصّصين فيها تحديدا، وذلك للاعتبارات الآتية:

- ✓ كون النص القرآني يمثّل المرجعية النصيّة الأولى والأساسية التي دفعت القدامى خاصة، إلى الاهتمام بالبحث اللساني العربي وتعليم العربية. وإن انصرف الاهتمام بعد ذلك – ولضعف الوازع الديني وتغيّر نمط التفكير لدى المجتمعات الناطقة بالعربية – إلى النص الأدبي دون غيره.
- ✓ كونه يمثّل المرجعية النصية التي تحمل خصائص لغويّة تتفرّد بها العربية. لاتصالها بالقرآن الكريم من حيث أسلوبه وبناءه ومضامينه. وهو ما أدّى إلى تفرّد العربية بعلوم لغوية كثيرة متّصلة بالنص القرآني، لا توجد في غيرها من اللغات. مثل علم الصوتيات القرآنية

(التجويد)، علم الدلالة القرآني (التفسير)، علم البلاغة القرآنية (الإعجاز)...

✓ كونه يمثّل انتقالا للمتعلّم من محدودية النص الأدبي في قدراته التعبيرية إلى لا محدودية النص القرآني في إمكانياته الأسلوبية، لكون هذا الأخير يجمع بين العاطفة والمنطق، وبين الوصف والتحليل والمقارنة والجدل...الخ. كما ينقل الـــمتعلّم من نطاق الإقليمية الضيّقة (البيئة العربية) إلى النطاق الإنساني والكوني الرحب، بل إلى ما وراء الطبيعة (عالم الغيب) كذلك. وذلك من خلال موضوعات القرآن الكريم على اختلافها واتساع آفاقها.

✓ كون الموضوع يمثّل عودة إلى المنهج العلمي في اختيار المحتوى، وذلك، بتطبيق مبادئ تعليمية اللغات، فيما يخص البعد السوسيولساني، بما في ذلك الأخذ بالمعطيات السياسية والثقافية التي لها صلة باللغة العربية، وتفرض اختيارا متميّزا لمحتوى تعليمها.

✓ كونه يساعد على اكتشاف وظيفة لغوية أساسية هامّة، هي الوظيفة اللسانية التعبدية، والتي هي ناتجة عن مفهوم الاتصال الإنسإلـــهي، وهما مصطلحان يخصّان استعمال العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، اقترحهما الباحث ولم يقل بهما غيره من قبل، سواء في إطار تعليمية اللغة أو البحث فيها. ولا يمكن فهمهما أو إدراكهما إلاّ بالعودة إلى تعليمية النص القرآني.

✓ كون النص القرآني يمثّل السبب الذي يوحّد كثيرا من الناطقين به أصالة وافتراضا ويقضي على أسباب الفرقة بينهم، مما يؤدّي إلى الاستقرار السيّاسي والاجتماعي للشعوب والدول المعنية بتعليم العربية، والتي تعاني من التعدّد اللغوي كالجزائر.

✓ كونه يعد أقرب النصوص العربية إلى اتجاهات المتعلّمين من خلال تأكيد الدارسين على ذلك من ناحية وتصريح المعنيين به عند استجوابهم. مما يعزّز احتمال إفادتهم منه في التحصيل أكثر من غيره.

✓ كونه يستجيب أفضل من أي نص لغوي آخر لمعطيات اللسانيات النفسية المتعلّقة بتعلّم اللغة، وبخاصة على منهج السلوكيين، باعتبار ما يطبع النص القرآني من خصوصية تجعله قابلا للحفظ وغير ممل عند تكرار ممارسته ومدارسته. على أنّ دوره في تعلّم اللغة لا ينحصر في آلية الحفظ فقط، بل يجمع بينها وآلية التحليل القائم على تنشيط العلاقات القائمة بين أجزاء النص، وذلك، بفضل آلية التدبّر التي هي من خصائص القراءة في النص القرآني.

هذا فيما يخص جانب علاقة اختيار النص القرآني بالمرجعيات اللسانية المختلفة، أمّا ما يتعلّق باستجابته لعوامل الاختيار و معاييره أو شروطه، فقد سجّلت الدراسة النتائج الآتية:

✓ أنّ النص القرآني باعتبار عامل الأهداف، يتلاءم وأهداف التكوين، إذ يعدّ غاية

ووسيلة في آن واحد، بالنسبة لتعليم العربية وتعلّمها بصفة عامة، وتكوين المتخصّصين فيها بصفة خاصة، وذلك من حيث كونه يحمل كافة خصائص اللغة العربية ويعد سببا لحفظها وانتشارها وإثرائها. كما يتضمّن من الخصائص اللغوية والأدبية ما يعتبر من أساسيات تكوين الطالب المتخصّص، سواء في المعرفة باللغة العربية أو المهارة بها. وإن كانت الدراسة تسجّل إهمالا واضحا لجانب الأهداف من قبل أقسام اللغة العربية على المستوى العربي. مما صعّب من مهمّتها في معالجة هذه النقطة.

✓ أنّ هذا النص باعتبار عامل نوع المؤسّسة التعليمية، يعد من النصوص التي يفترض لها أن تكون حاضرة في كافة أقسام اللغة العربية على المستوى العربي، لكونها مؤسّسات مسلمة في الأساس ولا يضرّها اعتماد النص القرآني في شيء، على أنّ التوجّه التحرّري (العلماني) لأغلب الجامعات العربية، جعلها تقلّص من حجم النص القرآني لحساب النص الأدبي بنسب مئوية ملفتة للنظر، وكأنّها غير معنية بهذا النص، مما يعد –برأينا– انحرافا عن الأسس العلمية في تعليم اللغات. إذ تدعو الدراسة إلى ضرورة تصحيح الوضع بالرجوع إلى النص القرآني من جديد وإحداث توازن في اعتماد المرجعيات النصّية لتعليم العربية، بما في ذلك ما يتّصل منها بالتراث والدين، وما يتصل منها بالعصر والحداثة.

✓ أنّه باعتبار عامل الوقت ومستوى المتعلّم، يعدّ ملائما جدّا للاختيار، وذلك لكونه من حيث شكله ملائما لكي يتناوله الدارس في خلال ثلاث أو أربع سنوات، والتي يمكن للطالب أن يكتسب خلالها معرفة بالنص ولغته وأدبه وموضوعاته، وبخاصة إذا تم تعديل نسبة اعتماده في البرامج، كما أنّه من حيث أسلوبه ولغته يعد في متناول الطلاب أيضا، لكونهم لا يبلغون الجامعة إلاّ وقد تحصّلوا من القدرات اللغوية والمنهجية ما يخوّل لهم أن يدرسوا هذا النص بسهولة ويسر.

✓ أنّه يستجيب لمعيار الشيوع أكثر من أي نص آخر عربي، وذلك لما يمتاز به من خصائص، جعلته واسع الانتشار في العالم، فهو القاسم المشترك بين سائر المسلمين في العالم.

✓ أنّه يستجيب لمعيار التوزيع، الذي هو مرتبط بالشيوع، ويعني قوّة حضور هذا النص في نواحي الحياة المختلفة للمتعلّم، وقد تبيّن للباحث أنّه يعد أكثر النصوص العربية الفصيحة حضورا في حياة المتعلّم، لأنّ مقاربته تتكرّر لدى المتعلّم باعتباره مسلما خاصة، خمس مرّات في اليوم على الأقل، قياسا على أوقات الصلوات، فضلا عن أيّة مقاربات أخرى من تلاوة أو تحليل أو مطالعة في التفاسير...الخ، والتي هي من الأنشطة اللغوية المفترضة لطالب التخصّص في اللغة العربية. بينما لا نجد لأي نص آخر أدبا كان أم غيره مثل هذا

الحضور القوي في حياة الطالب اليومية.

✓ أنّه باعتبار صلته الوطيدة بثقافة المتعلّم (الطالب) ومعتقده الديني من جهة، وكونه نصّا متعبَّدا بتلاوته وواجب التدبّر والتجويد...الخ، بالإضافة إلى كونه من حيث شكله ومضمونه ميّسرا للذكر والحفظ والتدبّر. فإنّه (النص القرآني) يعد مستجيبا للمعايير ذات البعد النفسي التعليمي، مثل معياري القابلية للتعليم والتعلّم، ومعياري الميول والاهتمامات. ومعيار القابلية للاستدعاء، وهو ما تؤكّده تجارب الواقع في علاقة القرآن الكريم بالتحصيل اللغوي والفصاحة.

✓ أنّ هذا النص، باعتبار خصائصه الأسلوبية، يستجيب لمعيار الأهميّة، أي فائدة المتعلّم من مقاربته، إذ تبيّن من خلال البحث أنّه على الرغم من تنوّع المرجعيات النصّية في تعليم العربية، يبقى القرآن الكريم المعين الذي لا ينضب ولا يخلق عن كثرة الرد، إذ يجد فيه طالب التخصّص بالإضافة إلى ما يشترك فيه من الخصائص مع غيره من النصوص، سببا لتحصيل ملكة لسانية فريدة تقوم على مهارات لغوية أساسية لها علاقة مباشرة بخصائص هذا النص دون غيره، ونعني بذلك ما يتعلّق بمهارات الاستماع والإنصات والترتيل والتجويد والتدبّر...الخ.

وبعد هذه القائمة المختصرة من النتائج لا بأس أن نشير إلى أنّنا قد أعقبنا خاتمة البحث بجملة من المقترحات العمليّة، لعلّها ستجد من يوليها الاهتمام اللازم. وهي تتمثّل في:

١- مقترحات لتطوير منهجية التكوين الجامعي في اللغة العربية.

إنّ ما أفرزه النظام العالمي الجديد (العولمة) من جهة وما أحدثته ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصال بصفة عامة، من خلخلة في المفاهيم والوسائل المتعلّقة بالتعليم ولاسيما تعليم اللغات. يفرضان علينا أن نطوّر مناهج تعليم العربية والتكوين المتخصّص فيها حتى تستجيب لتحديات العصر ورهاناته، أخذا بمبدأ الأصالة والتفتّح. وعليه نقترح:

- ضرورة أن تتحرّر بيداغوجية التعليم الجامعي خاصّة سواء في الجزائر أو في البلاد العربية من نظام الوصاية الممارسة عليها من قبل الإدارات المركزيّة عادة، لتفتح المجال للتنافس العلمي الخلاّق والمبدع بين الجامعات وتتلاقح التحارب، لأنّ ذلك وحده الكفيل بمسايرة وثيرة التطوّر العلمي والتعليمي في العالم. على أن يبقى للدولة دور الرقيب على مدى احترام ثوابت الأمّة وقوانين الدستور، ضمانا لعدم حصول أية تجاوزات مخلّة بالنظام.

- ضرورة أن يعيد المسؤولون على مستوى الجزائر بصفة خاصّة والعربي بصفة عامّة، النظر في السياسات اللغوية التي تحكم مصير اللغة العربية، من أجل تدبير علمي موحّد

لأمر تعليمها. وذلك، من خلال برامج وخطط وآليات تمكّنها من الصمود والتفوّق لمواجهة المدّ الكبير للغات الأجنبية في عقر دارها وعلى حساب الاستقرار الاجتماعي.

- ضرورة أن تعيد الجامعات العربية بصفة عامّة، النظر في منهجيّات تعليمها وتكوينها، في سبيل إحداث انسجام بين برامج التكوين وخطط التنميّة في البلاد، سواء من حيث فروع المعرفة والتخصّصات العلمية والمهنيّة، أو أشكال التكوين ونظام الشهادات. وعلى الرغم مما بدأته بعض الجامعات من محاولات للتجديد والتطوير، كتطبيق نظام الـــ: ل.م.د مثلا، فإنّ كثيرا من أقسام اللغة العربية لا يزال بعيدا عن حركة التطوير ويتوجّس خيفة منه، ويكرّس نظما ومناهج تقليدية في التعليم، ولاسيما في جانب المحتوى، لا تتناسب مع قانون السوق وتحديات العولمة.

- ضرورة أن ينفتح تعليم العربية والتكوين فيها على المجتمع، فيستجيب من جهة لثوابته من حيث اختيار محتوياته ومن جهة أخرى لتحديات العصر وقواعد نظام السوق من حيث التكوين والتشغيل، وذلك، من خلال استحداث تخصّصات وفروع مرنة تربط المتخرّج بأصوله الدينية والثقافية من جهة وتسمح له بولوج عالم الشغل بسهولة من جهة أخرى. لاسيما عند تطبيق نظام الـــ: ل.م.د. إذ لم يعد معقولا الانغلاق على التخصّص الأدبي الفنّي وحده، الذي أصبح معدودا عند العام والخاص نوعا من الترف العلمي في عصر لا يؤمن إلاّ بالنفعيّة. وذلك، مثل أن يرتبط التكوين بالإعلام أو التجارة أو الإدارة أو الترجمة...الخ.

وحيث إنّ موضوع الدراسة يتعلّق بمعالجة مشكلة تعثّر تعليم العربية. فإنّنا نحاول ههنا أن نقترح بعض الآليات التي نراها كفيلة بالخروج بهذا التعليم من أزمته، وهي كما يلي:

- ✓ أن ننتقل في بناء مناهج لسانس اللغة العربية من فلسفة التكوين للتكوين، إلى فلسفة التكوين حسب الطلب أو بأهداف، بحيث يؤسّس على استراتيجية محكمة. تأخذ بمعطيات الواقع وتستجيب لميول الطلاب واتجاهاتهم.
- ✓ أن يعتمد هذا النوع من التكوين – تبعا لما ذكر – الأسس العلمية في تخطيطه، من أجل مراعاة الملاءمة والموضوعية في اختيار المحتوى.
- ✓ أن يكون الهدف الأساس من التكوين هو التركيز على تنميّة مهارات الطلاب اللغوية المكتسبة ليتمكّنوا منها باعتبارهم متخصّصين، وهذا يستدعي إدخال النص القرآني وجوبا في أي تكوين بهدف التخصّص. إلى جانب غيره من النصوص الأدبية وغيرها، وذلك، في صورة مقاييس عمليّة تطبيقية تفيد تحقيق مثل هذا الهدف، وبخاصّة وأنّ النص القرآني يعد أكثر النصوص العربية خدمة للمهارات اللسانية الجهرية والصامتة أي القراءة الجهرية التي تنمّي

مهارة الحديث الشفوي والإنصات الذي ينمّي مهارة الفهم.

✓ إن يتم التركيز على النص القرآني في التخصّص، باعتباره الكفيل بإكساب الطالب المهارات المساعدة على تحقيق الوظيفة اللغوية التعبّديّة على أحسن وجه، من قراءة بترتيل وتجويد وتدبّر...الخ، وهي حاجات عامّة لكلّ الناطقين بالعربية، مما يجعل المتخصّص في لغة القرآن أولى بها، فضلا عما لهذه المهارات من صلة مباشرة بالفصاحة واللّسانة.

هذا وتبقى هذه الدراسة محاولة للإسهام في معالجة هذا الموضوع الشائك ولو بجهد المقل المتواضع، على أن تظافر جهود الخيّرين من هذه الأمّة في سبيل البحث عن الحلول العلمية الصحيحة لمشكلات تعليم العربية وغيرها من المشكلات التي تعرقل مسيرة الأمّة وتمنع تحقيق شهودها الحضاري المنشود. والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

من مراجع البحث:

أوّلا: المراجع باللغة العربية:

(أ)_ مراجع ومصادر من الكتب.

١. القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

٢. أبو زيد. نصر حامد، مفهوم النص: دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، بيروت–الدار البيضاء، ط٣، ١٩٩٦م.

٣. الأبياري. إبراهيم، تاريخ القرآن، دار الشروق، بيروت–القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

٤. إسلامبولي. سامر، ظاهرة النص القرآني تاريخ ومعاصرة، الأوائل للنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط١/ ٢٠٠٢م.

٥. ا بن رسلان. محمد بك سعيد، فضل العربية ووجوب تعلّمها على المسلمين، دار العلوم الإسلامية، القاهرة، مصر، ١٤٠٩هـ.

٦. ابن جني. أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢هـ)، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٣ أجزاء، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.

٧. ابن خلدون. عبد الرحمن أبو زيد (ت٨٠٨هـ)، المقدّمة، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، ط٣، المجلّد الأوّل، ١٩٦٧م.

٨. ابن عيسى. حنفي، (ت١٩٩٦م)، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط٢، ١٩٨٠م.

٩. الباقوري. أحمد حسن، أثر القرآن في اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط٣، ١٩٨٣م.

١٠. البرهمي، محمد، ديداكتيك النصوص القرائية، بالسلك الثاني الأساسي: النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٩٨م.

١١. بلعيد. صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ت).

١٢. بلعيد. صالح، مقالات لغوية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، ٢٠٠٤م

١٣. الجرجاني. أبو بكر عبد القاهر (٤٧١هـ)، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق محمود محمّد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، ١٩٨٤م.

١٤. حجازي. محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (د م)، (د ت).

١٥. حجازي. محمود فهمي، البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د ت).

١٦. حجازي. محمود فهمي، اللغة العربية في العصر الحديث، قضايا ومشكلات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، ١٩٩٨م.
١٧. حسّاني. أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠٠٠م.
١٨. حقي. إحسان، آراء في محاضرات، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٥م.
١٩. الحلواني. محمّد خيري، المفصّل في تاريخ النحو العربي، (الجزء الأوّل قبل سيبويه)، مؤسّسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٧٩م.
٢٠. الحموي. ياقوت، (ت٦٢٧هـ)، معجم الأدباء، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.م)، ط٣، (مصوّرة عن طبعة دار المأمون، تحقيق مرجليوث)، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م

ثانيا: المراجع باللغات الأجنبية

21. ADAM. J.M, Les textes, types et prototype, Edition Nathan, Paris, France, 1992.
22. ASMARI. M, Le concept de norme en Arabe classique, These de doctorat d`Etat, Paris IV, France, 1985.
23. BALCOU. Jean et BOUCHER. Gwenaelle, Le didactique, Edition Gallimard, Paris, 2002.
24. BAYLON. Christian et FABRE. Paul, Initiation a la linguistique..., Ed Fernand Nathan, 2eme Edition, Paris, 1990.
25. BIARD. Jacqueline et DENIS. Frédérique, Didactique du texte littéraire, progression et séquences, Edition Nathan, Paris, 1993.
26. CASTELLOTTI. Veronique et DE CARLO. Maddalena, La formation des enseignants de langue, C L E international, Paris, 1995.
27. CORDER. S. Pit, Introducing applied linguistics, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex,England, 1993.
28. DENIS. Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, ed Armand colin, Paris, 1972.
29. HALTE. Jean-François, La didactique du français, PUF, (Que sais-je, nr. 2656), Paris, 2ed., 1993.
30. ROPE. F, Didactique spécifique, didactique générale et sciences de l`éducation (Didactique II) Revue Internationale « Les sciences pour l`ere nouvelle. » CERSE, Paris, 1989.
31. TALEB IBRAHIMI. Khaoula, Les Algériens et leur(s) langues. Element pour une approche sociolinguistique de la société Algérienne, les editions EL HIKMA, Alger, 2eme ed, 1997.

الهوامش:

[1] لقد كان موضوع البحث يراود الباحث منذ ما يزيد عن عقد من الزمن، وبالتحديد أثناء التربّص الذي قاده إلى جامعة (غرونوبل) Grenoble بفرنسا (جويلية ١٩٩٢)، في موضوع ديداكتيك العربية، حيث أثيرت مسألة النص القرآني، باعتباره نصا لغويا يدخل ضمن مرجعيات تعليم العربية، مما جعله يضع تساؤلا جوهريا كانت هذه الأطروحة بمثابة الإجابة العلمية عنه.

المقطع الصوتي في العربية وأثره الدلالي:
دراسة وصفية إحصائية لنموذج من القرآن الكريم

د. حليمة أحمد عمايرة
أستاذ مشارك في علم اللغة والنحو [اللسانيات]
وعميدة كلية عجلون الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية
الأردن

الإطار النظري:

تهتم البحوث المعاصرة في فهم الإبداع في النص، وبخاصة النص الشعري الحديث، اهتماماً ينصب على البنية التحتية للنص، منطلقة من أن المبدع استطاع من خلال البنية التحتية للنص أن يرسم الرؤية التي يريد إثباتها، بطريقة تتفوق على وحدة الوزن والقافية، تلك الشكلية المألوفة في الشعر العمودي، ولا شك أن النص القرآني نص مُعجز لا تنقضي عجائبه، فهوأمة وحده في الإعجاز، تنوعت موضوعاته، وتعددت إيقاعاته، فكيف يمكن أن نكشف عن أثر البنية التحتية المقطعية، في تشكيل النص القرآني؟ وهل لهذا من أثر في دلالته؟

وقبل الكشف عن مثل هذه العلاقة لا بد من الوقوف عند تعريف المقطع، فقد اختلف علماء الأصوات في تعريف المقطع. وقف اللغويون العرب القدماء عند فكرة المقطع دون أن يصرحوا بمصطلح (المقطع)، فقد تحدث الخليل عن الحركات (الفتحة، والضمة، والكسرة)، إذ عدّها أجزاء (الألف، والواو، والياء)، وذكر أنها(أصوات هوائية)، لا مخرج لها، وهي تختلف عنها في الكمية حسب، إذ إنها أقل منها[٣]، وقد وقف أيضاً عند الوظيفة اللغوية التي تؤديها هذه الأصوات، فذهب إلى أنها تلحق الحرف ليوصل إلى التكلم به[٤]، وقد أشار ابن جني إلى مفهوم المقطع أيضاً عندما تحدث عن مصدر الصوت وكيفية حدوثه[٥]، وهويدرك أن الأصوات تتجمع في وحدات، تكون تلك الوحدات أكبر من الأصوات بالضرورة، لأنها أطول مسافة منها، وعليه فإنه يرى أن الحركات ناقصة، لا تقوم من غير أن تلحق بالصامت، وأن الصامت

كالمحل أوالإناء للحركة، وهي كالعروض فيه[٦]، وكأنه يريد ان يشير إلى أن الحركة هي التي تخرج الصامت إلى التحقق الصوتي وأشار إلى أن ذلك هوالعلة في تسميتها بالحركة.

ولا شك أن هذه فكرة صحيحة في اللغات بعامة[٧]، فالحركات مهمة في قدرتها على تجميع الصوامت، وإعطائها قوة في الإسماع ليوصل إلى التكلم بها، وهذا يلتقي مع التعريف الوظيفي للمقطع، وهوما ورد عند دي سوسير، حيث بيّن أن المقطع هو" الوحدة الأساسية التي يؤدي الفونيم وظيفته داخلها"[٨]، وعلى هذا فالمقطع أصغر وحدة وظيفية يمكن نطقها بنفسها، وهي تتكون من عدد من التتابعات المختلفة من السواكن والعلل، ويلاحظ أنه لا بد للمقطع أن يحتوي على صوت صائت يشكل نواة المقطع nucleus، ويسمى الصامت الذي يسبق الصائت في المقطع بداية المقطع syllable Gnest ويسمى الصامت الذي يتبعه نهاية المقطع، syllable code.

ونظراً للتطور العلمي والتكنولوجي الكبير الذي شهدته البشرية، فقد أصبح نظام الكتابة، وهومن أبرز مميزات الإنسان بحاجة إلى تطوير يساعد في تلبية متطلبات الإنسان، ومن هنا ظهر ما عُرف بـــ"الأبجدية الصوتية الدولية"، أو"الكتابة الصوتية"[١٠] (Phonetic alphabet).

والمبدأ العام الذي تقوم عليه هذه الكتابة، هوتخصيص حرف أورمز كتابي واحد، ليس غير، لكل فونيم من فونيمات اللغة المراد دراستها. وفيما يلي تعريف بهذه الرموز ومقابلاتها في العربية: (الصوامت والحركات)[١١]، علماً بأني عمدت إلى شيء من التغيير في بعض الرموز المتشابهة لبعض الأصوات، رغبة في التفريق بينها مما يجعل الدراسة أيسر حاسوبياً، كما هو واضح في الجدول الآتي:

الحرف	الرمز	الحرف	الرمز	الحرف	الرمز
الهمزة	>	الدال	d	الضاد	d*
الباء	b	الذال	$\underline{d}$	الطاء	t*
التاء	t	الراء	r	الظاء	z*
الثاء	$\underline{t}$	الزاي	z	العين	<
الجيم	g	السين	s	الغين	g*
الحاء	h*	الشين	š	الفاء	f
الخاء	$\underline{h}$	الصاد	s*	القاف	q
الكاف	k	الهاء	h	الفتحة الطويلة	ā
اللام	l	الواوالمتحركة أوالساكنة	w	الضمة القصيرة	u

		المسبوقة بحركة			
الميم	m	الياء المتحركة أوالساكنة المسبوقة بحركة	y	الضمة الطويلة	ū
النون	n	الفتحة القصيرة	a	الكسرة القصيرة	i
				الكسرة الطويلة	ī

مفاتيح المقاطع المستعملة [١٢]

اسم المقطع	رمزه
مقطع قصير : ص ح	(ق.م)
مقطع مغلق: ص ح ص	(ق.غ)
مقطع قصير شبه مغلق بياء ساكنة أوواوساكنة[١٣] : ص ح ص	(ق.ش.غ)
طويل مفتوح : ص ح ح	(ط.م)
طويل مغلق : ص ح ح ص	(ط.غ)

الإطار التطبيقي

عينة الدراسة

يأخذ الجانب التطبيقي في هذه الدراسة نصاً قرآنياً، وتقوم فكرته على معرفة أثر البنية التحتية في البنية الفوقية، وقد اخترت لذلك كماً متكافئاً تقريباً من الآيات استغرقت سورة مكية كاملة وهي سورة القمر[١٤]، وما قابلها من سورة مدنية هي سورة الحجرات[١٥] إذ استغرق ذلك السورة كلها.

أما من حيث الموضوع، فالسورتان المختارتان للدراسة، لا تخرج أهدافهما عن الأهداف العامة للنص القرآني المكي، والمدني، ويمكن توضيح المحاور الرئيسية لكلتا السورتين فيما يلي:[١٦]

أ – سورة القمر: توزعت المحاور الرئيسية لهذه السورة على النحوالآتي:

المشهد الأول: ويستهدف تقرير اقتراب الساعة، وحتمية وقوعها، وعندها يختل النظام الذي نعرفه، ومع ذلك فالناس في إعراض وتكذيب واتباع للهوى، مع أن الأحداث زاخرة بالعبر والحكم البالغة.

المشهد الثاني: ويستهدف ضرب القصص من سنته تعالى في خلقه ببيان العواقب

الوخيمة التي انتهت إليها الأقوام الكافرة، كقوم نوح وعاد وثمود ولوط وفرعون، بعدما أرسل لهم الرسل، وأنه ختم الرسالات السماوية بالقرآن الكريم، وقد جعله ميسَّراً لمن أراد أن يتذكر الحقائق ومعايير الأخلاق والعبر.

المشهد الثالث: ويستهدف بيان استمرارية العذاب للأقوام المكذِّبة، وتأكيد نجاة المؤمنين وعزتهم عند الله.

وحتى نتعرف على البناء الفني الإيقاعي، فلا بُدّ من التعرف على التقسيم المقطعي للسورة بكتابتها كتابة صوتية، ونظراً لاعتماد الدراسة على التمثيل الصوتي فإن كتابة السورتين تمت كما نسمع القرآن، لا كما نكتبه[١٧]، واتبعت رواية حفص عن عاصم مع الوقوف على رؤوس الآيات (أي أن آخر حرف في كل آية يكون ساكناً)، وذلك كما كان الرسول ﷺ يفعل عند قراءة القرآن، وهذا نموذج من كتابتها الصوتية:

ٱقْتَرَبَتِ ٱلسَّاعَةُ وَٱنشَقَّ ٱلْقَمَرُ ﴿١﴾

>iq	ta	ra	ba	tis	sā	<a	tu	wan	Šaq
ق.غ	ق.م	ق.م	ق.م	ق.غ	ط.م	ق.م	ق.م	ق.غ	ق.غ
qal	qa	mar							
ق.غ	ق.م	ق.غ							

وَإِن يَرَوْا۟ ءَايَةً يُعْرِضُوا۟ وَيَقُولُوا۟ سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ ﴿٢﴾

wa	>iy	ya	raw	>ā	ya	tay	yu<	ri	d*ū	wa
ق.م	ق.ش.غ	ق.م	ق.ش.غ	ط.م	ق.م	ق.ش.غ	ق.غ	ق.م	ط.م	ق.م
ya	qū	lū	sih*	rum	mus	ta	mir			
ق.م	ط.م	ط.م	ق.غ	ق.غ	ق.غ	ق.م	ق.غ			

ب- أما المعاني الأساسية لسورة الحجرات فتتضمن حقائق العقيدة والشريعة، وحقائق الوجود، وتشتمل على مناهج التكوين والتنظيم، وقواعد التربية والتهذيب، وتتضمن القواعد والأصول والمبادئ والمناهج التي يقوم عليها عالم يصدر عن الله، ويتجه إليه، ويليق به أن

ينتسب إلى الله، ويتأدب بالآداب الآتية:

١- الأدب مع الشرع ٢- الأدب مع النبي ﷺ ٣- أدب تلقي الأخبار

٤- أدب الأخوة بين المؤمنين ٥- أدب الإصلاح في حال وقوع خلاف

٦- الآداب الاجتماعية بين المسلمين ٧- أدب التعامل مع الناس بوجه عام

فهذه السورة هي حقاً سورة الآداب الاجتماعية، وقد سُميت بـــ(الحجرات)، لأن الله ذكر فيها حرمة بيوت النبي، وهي الحجرات التي كان يسكنها أمهات المؤمنين الطاهرات (رضي الله عنهن).

وحتى يتسنى لنا الوقوف على التقسيم المقطعي لهذه السورة، كان لا بدّ من كتابتها كتابة صوتية، وهذا نموذج منها:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيۡنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ ①

yā	ʾay	yu	hal	la	dī	na	ʾā	ma	nū	lā	tu	Qad	di	mū
ط.م	ق.ش.غ	ق.م	ق.غ	ق.م	ط.م	ق.م	ط.م	ق.م	ط.م	ط.م	ق.م	ق.غ	ق.م	ط.م
bay	na	ya	day	yil	lā	hi	wa	ra	sū	li	hī	Wat	ta	qul
ق.ش.غ	ق.م	ق.م	ق.ش.غ	ق.غ	ط.م	ق.م	ق.م	ق.م	ط.م	ق.م	ط.م	ق.غ	ق.م	ق.غ
lā	ha	ʾin	nal	lā	ha	sa	mī	ʾun	ʾa	līm				
ط.م	ق.م	ق.غ	ق.غ	ط.م	ق.م	ق.م	ط.م	ق.غ	ق.م	ط.غ				

أنواع المقاطع في السورتين

أنواع المقاطع	القمر (مكية)	النسبة لمئوية	الحجرات (مدنية)	النسبة
مجموع المقاطع	٩٣٦		٩٣٩	
القصير المفتوح (ص ح) ق.م	٣٧٢	٧،٣٩ %	٣٧٦	٤٠،١ %
القصير المغلق (ص ح ص) ق.غ	٣٦٦	١،٣٩ %	٢٨٧	٣٠،٥ %

القصير شبه المغلق (ص ح ص) ق.ش.غ	٢٩	%٣	٤١	% ٤،٣
الطويل المفتوح (ص ح ح) ط.م	١٦٨	% ٧،١٧	٢١٥	% ٢٢،٨
الطويل المغلق (ص ح ح ص) ط.غ	١	%٠،١	٢٠	% ٢،١
مجموع الصوامت	١٣٣٢		١٥٥٥	

وحتى تكتمل الصورة سعت الدراسة إلى أن تبين أبرز السمات الرئيسة للفونيمات المكونة للمقاطع في السورتين، مما تطلب تصنيفها، ومن ثم إلقاء الضوء عليها إحصائياً، وأهمها:[١٨]

١) الجهر والهمس (voiced and voiceless)
٢) صفة الانفجار والاحتكاك (plosives and friction)
٣) الأصوات الاستمرارية (continuant sounds)
٤) الأصوات الصفيرية (whistle sounds)
٥) الأصوات المكررة (repeated sounds)
٦) الأصوات المركبة (complex sounds)
٧) الأصوات المطبقة (velarled)

جدول بأبرز صفات الأصوات في سورتي القمر والحجرات

صفات الأصوات	سورة القمر (مكية)	النسبة المئوية	الحجرات (مدنية)	النسبة المئوية
العدد الكلي للمقاطع	٩٣٦		٩٣٩	
العدد الكلي للصوامت	١٣٣٢		١٥٥٥	
الأصوات الإنفجارية				
الهمزة <	٨١		١١٣	
الدال (d)	٩٣		٢٨	
الكاف (k)	٥٧		٤٩	

القاف(q)	٤٩		٣٢	
الطاء (t*)	٧		٦	
الباء (b)	٦١		٥٢	
التاء (t)	٥٨		٧٣	
الضاد (d*)	٦		٩	
المجموع	٤١٢	٣٠،٩ %	٣٦٢	٢٣،٢ %
الأصوات المجهورة				
الباء (b)	٦١		٥٦	
الجيم (g)	٢١		١٨	
الدال (d)	١١٧		٢٨	
الذال (d)	٢٤		٩	
الراء (r)	١٠٦		٤٦	
الضاد (d*)	٦		١٠	
الزاي (z)	١٣		١٠	
الظاء (z*)	١		٩	
العين (˂)	٤٧		٣٨	
الغين (g*)	٥		٨	
اللام (l)	١٠٩		١٩٧	
الميم (m)	١٣٦		١٣٥	
النون (n)	١٦٢		١٧٦	
مجموع الصوامت المجهورة	٨٠٨	٦٠،٦ %	٧٤٠	٤٧،٥ %
الياء (y)	٤٧		٦٦	
الواو(w)	٦٧		٥٨	
مجموع شبه الصوامت	١١٤	٨،٥ %	١٢٩	٨،٢ %
الحركات الطويلة	١٨١		١٣٥	

الكسرة i	١٥٣		١٥٢	
الفتحة a	٤٥٢		٣٩٧	
الضمة u	١٥٢		١٤٤	
مجموع الحركات القصيرة	٧٥٧		٧٢٠	
صفات الأصوات	سورة القمر (مكية)	النسبة المئوية	سورة الحجرات (مدنية)	النسبة المئوية
الاحتكاكية المجهورة				
الذال (d̲)	٢٤		٩	
الزاي (z)	١٣		١٠	
الظاء (z*)	١		٩	
الغين (g*)	٥		٧	
المجموع	٤٣	% ٣،٢	٣٥	% ٢،٣
الاحتكاكية المهموسة				
الثاء (t̲)	٢		٤	
الحاء (h*)	٢١		١٣	
الخاء (h̲)	٤		٧	
السين (s)	٤١		٤٠	
الشين (š)	١٥		٥	
الصاد (s*)	١٣		١٣	
الفاء (f)	٥١		٣٤	
الهاء (h)	٢٢		٨٨	
المجموع	١٦٩	% ١٢،٦	٢٠٤	% ١٣،٢
الأصوات الأنفية				
الميم (m)	١٧٦		١٣٥	
النون (n)	١٦٢		١٧٦	

المجموع	٣٣٨	٢٥،٣ %	٣١١	١٩،٩ %
الأصوات المطبقة				
الصاد (s*)	١٣		١٤	
الضاد (d*)	٦		٩	
الطاء (t*)	٧		٦	
الظاء (z*)	١		٩	
المجموع	٢٧	٢ %	٣٨	١،٨ %
الأصوات المركبة				
الجيم (g)	٢١	١،٥ %	١٨	١،١ %
الأصوات الجانبية				
اللام (l)	١٠٩	٨،١ %	١٨٩	١٢،٤ %
الأصوات الصفيرية				
السين (s)	٤١		٣٨	
الشين (š)	١٥		٥	
الزاي (z)	١٣		١٠	
الصاد (s*)	١٣		١٣	
المجموع	٨٢	٦،١ %	٦٦	٥،٢ %

موازنة وتحليل

يمكن الموازنة بين السورتين لبيان أثر التقسيم المقطعي في المستوى الدلالي من خلال النقاط الآتية:

أ – المقطع ب- صفات الأصوات

١- المقطع القصير المفتوح أكثر المقاطع شيوعاً في السورتين، فهو في القمر ٣٧٢ مقطعاً بنسبة ٣٩،٧ %، وفي الحجرات ٣٧٦ مقطعاً، بنسبة ٤٠،١ %، ولا يخفى أن الفارق بينهما قليل نسبياً، وهذا يشير إلى أن هذا النوع من المقاطع، يمثل الخيط الأساسي

الذي يتشكل به النسيج اللغوي، أواللبنة الأولى المهيَّأة لأن توضع في أي مكان من العمارة الفنية اللغوية.

٢- يأتي المقطع القصير المغلق في المرتبة الثانية من حيث الشيوع، فقد جاء عدده في القمر ٣٦٦ مقطعاً بنسبة ٣٩،١ %، وفي الحجرات ٢٨٧ بنسبة ٣٠،٥ %، وربما عاد ذلك إلى أن السورتين تطرحان موضوعات هي غاية في الأهمية، سواء أكان ذلك في موضوع العقيدة كما هوفي سورة القمر، إذ اهتم بحالة ضيق الأفق والانغلاق الفكري الذي كان عليه الناس في الجاهلية، إبان تكليف الرسول ﷺ بالدعوة إلى الإسلام، وما سيترتب على ذلك من مصير مظلم لهم، وعذاب مقيم في النار، وهو المصير إلى كان جزاءاً وفاقاً لجميع الأمم التي كذبت برسلها منذ خلق آدم ﷺ إلى أن تقوم الساعة، أم في موضوع الآداب الاجتماعية كما هو في الحجرات، إذ وجد الاهتمام بتلك المزالق السلوكية التي يمكن أن تؤدي إلى إحباط أعمال المسلمين في بداية تشكيل مجتمعهم الإسلامي، وهم لا يشعرون، وتعبر كذلك عن تلك الخلافات والفتن والقلاقل، والاندفاعات التي يمكن أن تخلخل كيان الفرد المسلم والجماعة المسلمة إن هي تركت بلا علاج.

٣- يأتي المقطع الطويل المفتوح في المرتبة الثالثة، فهوفي سورة القمر ١٤٩ مقطعاً، بنسبة ١٦،٢ %، وفي الحجرات ٢١٥ مقطعاً، بنسبة ٢٢،٨ %، وهذا يتفق مع المستوى الدلالي للسورتين أيضاً، فقد جاء هذا المقطع في الغالب مرتبطاً بالآفاق الربانية التي هي مصدر الهداية أوفي الموقف الذي يعبر عن السقوط في الهاوية نتيجة عدم الالتزام بالمنهج الرباني، كما سيتضح فيما بعد.

٤- جاءت المفارقة حادة في المقطع الطويل المغلق فقد كان في سورة القمر مقطعاً واحداً، بنسبة ٠،١%، في حين كان في سورة الحجرات ٢٠مقطعاً، بنسبة ٢،١ %، ويعود السبب في ذلك إلى أن الفاصلة القرآنية انتهت بهذا المقطع في هذه السورة، فضلاً عن أن الدلالات جاءت نتيجة إسناد الفعل إلى الجماعة المسلمة، كما هوفي مثل (تشعرون)، أوإبراز صفة من صفات الله، نحو (عليم)، وذلك استكمالاً للمعنى الذي جاء في الآية.

٥- جاءت صفة الجهر للفونيمات المكونة للسورتين صفة غالبة، فالأصوات الصامتة المجهورة في سورة القمر (٨٠٨)، بنسبة ٦٠،٦ % وفي سورة الحجرات (٧٤٠)، بنسبة ٤٧،٥ %، وهذا يتفق مع أهمية الموضوعات المطروحة في السورتين سواء أكان ذلك في موضوع العقيدة، كما هوفي سورة القمر، أم في موضوع الآداب الاجتماعية كما هوفي الحجرات، ومن المعلوم أن الأصوات المجهورة أشد في الوضوح السمعي sonority، من نظائرها المهموسة، ويقصد بالوضوح السمعي طاقة الصوت النطقية التي تجعله واضحاً

للسامع، غير ملتبس بغيره من الأصوات[١٩].

٦- عدد الأصوات الانفجارية في السورتين متقارب فهي في سورة القمر ٤١٢ فونيماً بنسبة ٣٠،٩ %، وفي سورة الحجرات ٣٦٢ فونيماً، بنسبة ٢٣،٢ %، وقد زاد تكرار بعض الأصوات الانفجارية دون غيرها في السورة المكية أو السورة المدنية، فالدال تكررت في سورة القمر ٩٣ مرة، في حين تكررت في سورة الحجرات ٢٨ مرة وهذا ينسجم مع طبيعة السورة بما فيها من تهديد ووعيد للكفار، فهو علاوة على انفجاريته صوت مجهور، ومخرجه متقدم (أسناني لثوي)، وقد تكرر صوت التاء في سورة القمر ٥٨ مرة، في حين كان تكراره في سورة الحجرات ٧٣ مرة، وطبيعة هذا الصوت بما فيه من انفجار وهمس ينسجم مع طبيعة الآداب التي أراد الله أن يربي الجماعة المسلمة عليها، مما استدعى استعمال هذا الصوت، كما هو في (يرتابُ، تمنوا، يؤمنوا).

٧- تكررت الأصوات الجانبية (صوت اللام) في سورة القمر في ١٠٩ مرات، في حين تكررت في الحجرات ١٩٧ مرة، وتفسير هذه الظاهرة أن سورة القمر تقوم مقاطعها على اختيار المقاطع القصيرة ذات الإيقاع الخاص، وهذا يناسبه اختيار الكلمات ذات اللام الشمسية أكثر من الكلمات ذات اللام القمرية.

٨- شاع فونيم الراء، وهومن الأصوات المكررة في سورة القمر، فجاء في ١٠٦ مرات، في حين جاء في ٤٦ مرةً في سورة الحجرات، والمفارقة جاءت من أن الفاصلة القرآنية في سورة القمر انتهت بهذا الفونيم.

فضلاً عمّا لهذا الفونيم من صفة الجهر الكلي. والتكرار، وذلك ما يناسب حالة تكرار العذاب على المكذبين في كل زمان ومكان.

١- بإنعام النظر في المشهد الأول، الآيات (١-٨) من مشاهد سورة القمر، نجده يبدأ بالإعلان عن اقتراب موعد الساعة وآية انشقاق القمر، وقد تشكل المشهد من مجموعة من المقاطع تتوزع بين القصيرة المفتوحة والقصيرة المغلقة، فالقصيرة المفتوحة جاءت ٥٧ مقطعاً، والقصيرة المغلقة ٥٨ مقطعاً. وقد رجحت المقاطع القصيرة شبه المغلقة قتامة المشهد فجاءت بواقع خمسة مقاطع. في حين جاءت المقاطع الطويلة المفتوحة بواقع ٢٧ مقطعاً.

وهذا بلا شك يتناسب مع هذا المشهد المختزل المكثف الذي يهزّ إحساس القارئ هزاً عنيفاً يجعله يقف على صورة واضحة لذلك الانغلاق الفكري، والاستكبار والتكذيب، مما أسفر عن تلك النتيجة المفزعة.

فالآية الأولى تبدأ بمقطع قصير مغلق يتلوه ثلاثة مقاطع قصيرة مفتوحة، ثم مقطع مغلق، وقد أسهم في تشكل المقطع القصير المغلق الأول فونيمان، الأول هو الهمزة بما له من

خصوصية المخرج الحنجري العميق وخصوصية تشكله التي تجعله بين الجهر والهمس، إذ يتم نطق الهمزة بمرحلتين: مرحلة انطباق الوترين الصوتيين وفيها ينضغط الهواء من خلفها، فينقطع النفس، والمرحلة الثانية، خروج الهواء المضغوط فجأة محدثاً انفجاراً مسموعاً، وهاتان المرحلتان متكاملتان، ولا يمكن الفصل بينهما، أو النظر إلى إحداهما دون الأخرى"[٢٠].

والفونيم الثاني هو القاف، الذي شكّل نهاية المقطع، والقاف صوت لهوي متقدم في مخرجه على صوت الهمزة ويتسم بالجهر والقلقلة مما يقوي صفة الوضوح السمعي فيه، ولعل نطق الفونيم القصير المغلق المتشكل من الهمزة بداية له (syllable Gnest)، ومن القاف نهاية له (syllable Code)، تصور ذلك الضيق، الذي يذكر الإنسان بمفارقة الدنيا، كما أن فونيم النون وشبه الحركة (الواو) يسهمان في تشكيل المقطع التاسع من الآية الأولى، فشبه الحركة باجتماعه مع الحركة يقوي صفة الجهر في المقطع، وبخاصة أن فونيم النون مجهور كلي، ويتسم بصفة الأنفية أيضاً، وهذا يتناسب مع ارتفاع معجزة انشقاق القمر، التي أثبتها كثير من الروايات، فقد ورد في صحيح مسلم (حدثني زهير بن حرب وعبد بن حميد قالا: حدثنا يونس بن محمد، حثنا شيبان قتادة عن أنس، أن أهل مكة سألوا رسول الله ﷺ، أن يريهم آية، فأراهم انشقاق القمر مرتين)[٢١].

كما أن فونيم النون أسهم في تشكيل صيغة (انفعل)، من الفعل الثلاثي (شق)، وهي صيغة في العربية تكسب الفعل الحركة الحسية[٢٢]، فهي تقبل التأثير، وينفعل فاعلها له، ولذا سُميت بالمطاوعة، فالقمر لا يصح منه الفعل، لأنه لا قدرة له، إلا أنه تولّى الفعل بما أحدثه الله ﷻ (الفاعل الحقيقي) فيه، فصار حاله حال الفاعل[٢٣] لأن الفعل لا يصح من مثله إلا أنه قد صار إلى مثل حال الفاعل الذي يصح منه الفعل، وذلك أن الفعل صار حادثاً كما كان حادثاً في الفاعل على الحقيقية[٢٤].

وقد أسهم فونيم السين في تشكيل المقطع الطويل المفتوح السادس من الآية الأولى (sā)، وصوت السين هنا له وقعه الصفيري المهموس الخاص، في مقطع طويل مفتوح، فأسهم لفظ الساعة في أداء غير دلالة، فهي ساعة الفرد التي لا محالة قادمة، والتي هي بالنسبة إليه تعني انقطاعه عن الدنيا إلى عالم البرزخ، وهي كذلك تعبر عن يوم القيامة الذي وصف في القرآن الكريم بأوصاف كالحاقة والطامة.

وتتشكل الآية الثانية والثالثة، بتوازن مشابه بين المقاطع القصيرة المفتوحة والقصيرة المغلقة، بيد أن عدد المقاطع الطويلة المفتوحة يزداد في هذه الآية إلى أربعة، وقد تشكل المقطع الطويل المفتوح نتيجة إسناد الفعل إلى جماعة المخاطبين، وذلك نحو المقطع (d*ū)،

المقطع الثالث في كلمة يعرضوا، وكذلك في كلمة يقولوا (lū)، وفي المقطع الطويل انسجام مع التعبير عن القول الباطل واللدد والأذى، الذي كان عليه الكفار في عهد الرسول ﷺ، وفي طوله انسجام أيضاً يؤكد أن هذه هي صفات الكفار في كل زمان ومكان.

وكذلك جاء المقطع الأول من كلمة (جاءهم) طويلاً مفتوحاً، وكذلك المقطع الثالث من كلمة (أهواءهم)، وطول المقطع في الأولى يتناسب مع كثرة ما جاء البشرية على مدى الأزمنة والأمكنة من الرسل مصداقاً لقوله تعالى ﴿وما كنا معذبين حتى نبعث رسولاً﴾[٢٥]، وطول المقطع في الثانية يتناسب مع تشعب الهوى، فهو الذي دفعهم إلى اتهام الرسول ﷺ بالسحر، وهذا هو ديدن الذين يتبعون أهواءهم مع كل الرسل السابقين.

ونلحظ توالي المقاطع القصيرة المغلقة، ففي الآية الثالثة توالت أربعة مقاطع قصيرة مغلقة، فصل بين المقطعين الأخيرين منهما مقطع قصير مفتوح، وفي هذا تأكيد على أن الأمر مغلق على الكفار يوم القيامة، وأن الشر واقع على أهله، والخير كذلك[٢٦].

وما تزال الآيات تتوالى بإيقاعها السريع، مستفيدة من أسلوب العطف، محور توزيع يكون مسرح الفعاليات السياقية التي من شأنها أن تخلق فضاء متلاحقا فاعلا في توجيه حركة السياق، فعن طريق العطف، ظل مفهوم التتابع فيه مطردا منذ إنكار الكافرين لآيات الله الحسية المشهودة إلى التعبير عما يدور في نفوسهم من إتباع للهوى، رغم توالي الأنباء عليهم عن طريق الرسل، وقد بلغ الأمر مبلغه في كلمة مُزدَجَر، ذات المقطعين القصيرين المغلقين يتوسطهما مقطع قصير مفتوح، وقد أسهمت فونيمات هذه الكلمة فضلاً عن مقاطعها في رسم دلالاتها، فصوت الزاي صوت مجهور صفيري ذو قوة إسماع عالية ناسبه صوت الدال مما أدى إلى حدوث المماثلة التقدمية progressive في صيغة افتعل، وهي مماثلة قياسية، فالفعل هو زجر وصيغة (افتعل – افتعالاً) منه (ازتجر – ازتجاراً)، إذ تزاد الألف في الأول، والتاء تتوسط بين فاء الفعل وز عينه، فيكون الفعل (ازتجر) والزاي مجهورة، والتاء مهموسة فتأثرت التاء بجهر الزاي، فعادت مجهورة، والتاء إذا جهر بها عادت دالاً، فتكون (ازدجر)[٢٧]، وقد جاء صوت الزاي نهاية مقطع، تلاه صوت الدال بداية المقطع التالي، مما جعل لهذه الكلمة تفاعلا في نفس المتلقي، يكاد معه يسمع صوت الزجر في ذلك الموقف الرهيب، وكأنما يهزه هزا. لفوات أوان الانتفاع بتلك الآيات الزاجرة، وتأتي الآية الخامسة مبدوءة بثلاثة مقاطع قصيرة مغلقة كي تعبر عن سمو الحكمة الإلهية وجهل الكافرين بها، ثم جاء المقطع الطويل في (بالغة)، متناسبا مع دلالة نسبة الحكمة العليا إلى الله سبحانه، ثم جاء مقطع طويل مفتوح آخر تناسب مع دلالة الاستفهام، وانتهت الآية بثلاثة مقاطع مغلقة، بينها مقطع قصير مفتوح واحد، شكلت كلمة (نُذُر)، وقد جاء الجمع على صيغة (فُعُل) منسجما مع

الدلالة المشيرة إلى جمع الكثرة[٢٨]، فالنذر متتالية نذير بعد الآخر، كما أنها جاءت منسجمة مع فاصلة السورة، وقد أسهم الاستفهام في لفت النظر إلى أن الإيمان هبة الله، وأنه لن يتهيأ إلا للقلوب المتفكرة المستحقة له. وستحرم منه القلوب الضالة المكذبة، وتستمر الآيات في رسم مشهد سريع متحرك منغلق لهؤلاء المكذبين الخارجين من الأجداث، وذلك في الآية السابعة التي بلغت مقاطعها ٢٦ مقطعا منها ١٢ مقطعا قصيرا مغلقا، و١١ مقطعا قصيرا مفتوحا، فبدأت الآية بثلاثة مقاطع مغلقة بينها مقطع قصير واحد، كي ترسم صورة شاخصة لذلهم وإسراعهم، وقد أسهم في رسم الصورة فونيما الخاء الاحتكاكي المهموس المفخم، متبوعا بفونيم الشين الاحتكاكي المهموس أيضا، فضلا على صفة التفشي والانتشار فيه، ثم ركزت الآية على أبصارهم، المكونة من ثلاثة مقاطع اثنان منهما قصيران مغلقان، يفصل بينهما مقطع طويل مفتوح، فيه تناسب في التعبير عن الأفق المفتوح الذي ينبغي أن يكون عليه الإبصار، وكذلك فقد اختار البصر، لأنه الأكثر إبرازا لعكس الانفعال الإنساني، وتستكمل الصورة بتشبيه الجموع الشاخصة بأبصارها الخارجة من الأجداث بالجراد المنتشر، وقد أسهم فونيما الدال الانفجاري المجهور مسبوقا بفونيم الجيم المركب المجهور في تشكيل مقاطع كلمة (الأجداث) (>ag/dā/ti) فأكسبها قوة إسماعية خاصة، إضافة إلى تشكل المقطع القصير المغلق المعبر عن ضيق الأجداث على المكذبين ثم تشكل المقطع الطويل، المعبر عن كثرة تلك الجماعات المكذبة. وقد أسهم فونيما الجيم والدال ثانية في تشكيل مقاطع كلمتي جراد منتشر (ga/rā/dun/mun/ta/Šir)، فقد تناسب التفشي مع الشين مع دلالة الانتشار.

وتستدعي المقاطع المغلقة المشكلة لـــ(الجراد المنتشر) في ذهن المتلقي خيالات محلقة، تستجلب تداعيات صورة الجراد من عوالم سحيقة، تمتد حتى تصل إلى الكلمة في مهادها المعجمي، فالجراد مأخوذ من مادة (جَرَدَ)، يقال: (جرده من ثوبه: عرَّاه [٢٩]، والناس يخرجون من الأجداث عراة يوم القيامة، فقد ورد في صحيح مسلم (حدثني زهير بن حرب، حدثنا يحيى بن سعيد عن حاتم بن أبي صفيرة، عن القاسم بن محمد عن عائشة قالت: سمعت رسول الله ﷺ: "يحشر الناس يوم القيامة حفاة عراة غرلا، قلت: يا رسول الله، النساء والرجال جميعاً، ينظر بعضهم إلى بعض، قال ﷺ: يا عائشة الأمر أشد من أن ينظر بعضهم إلى بعض")[٣٠]، ورأس الجرادة يغلفه جليد متصلب يسمى علبة الرأس Head Capsule[٣١]، وتوجد بها العيون المركبة، والعيون البسيطة، وقرنا الاستشعار، وأجزاء الفم القاضمة، وكأن ذلك يذكر بذاك الانغلاق الذي أوصل هؤلاء المكذبين إلى هذه العاقبة،وللجراد مظهر تجميعي Migratory phase، ويساعد في تسببه بخسائر اقتصادية كبيرة، وكأنهم بفعلهم وتكذيبهم، كانوا كالجراد الذي يحط على نبات الخير، ويجثم على

أشجاره، فيلتهمها التهاماً.

ويُعرف الجراد أيضاً باقتداره التكاثري Reproductive Potential وهذا يذكر بكثرة تلك الأقوام المكذبة، ومن المدهش أن طلائع سرب الجراد إذا شعرت بين الحين والآخر أن مؤخرة السرب قد بعدت عن مقدمته، وكاد السرب أن يتمزق شمله، فإن المقدمة أو الطلائع تبطئ من حركتها حتى يتمكن المتأخرون عنها من اللحاق بها والالتحام بالسرب، وبهذا يحتفظ السرب دائماً بانتظامه، وهذا يشبه حال هؤلاء المكذبين اللذين يلتقون على الكذب وكأنهم سربي واحد، ويذكر بأن طلائع الكفار هي التي تكون في النار أولاً، مصداقاً لما جاء في قوله تعالى ﴿وقالوا ربنا إنا أطعنا سادتنا وكبراءنا فأضلونا السبيلا﴾[٣٢]، مما يجعلهم يطلبون لهم مزيد عذاب.

ونلحظ أن ترتيب عناصر الجملة أسهم في أن تبدأ الآية بمقاطع مغلقة تتناسب مع دلالة الموقف، إذ إن الجملة النواة: يخرجون من الأجداث، والمقصود بالجملة النواة: الحد الأدنى من الكلام الذي يعطي معنىً يحسُنُ السكوت عليه، وهي إما أن تكون اسمية وبؤرتها المبتدأ، وإما أن تكون فعلية وبؤرتها الفعل[٣٣]، وعلى هذا فهي جملة بسيطة simple غير مركبة، مثبتة affirmative غير منفية، مبنية للمعلوم active لا للمجهول، تقريرية determinate لا إنشائية (٣٤)، وقد يطرأ على الجملة النواة عناصر تحويل كالزيادة والحذف والتقديم، والتأخير، والتضييق، والإحلال، والتنغيم، تكسبُ الجملة دلالات جديدة، علماً بأن المفعول به ليس من الزيادة، لأنه ليس فضلة، إذ هو مما يقتضيه وجود فعل متعد في الجملة، ولا يجوز النظر إلى الفعل اللازم على أنه الأصل، وأن الفرع المتعدي فرع، إذ إن الجملة ذات الفعل المتعدي لا تكتمل دلالتها إلا بالمفعول به وإن تعدد، ثم جرى على الجملة تحويل بالزيادة، والزيادة عنصر من عناصر التحويل يمكن التعبير عنه بالمعادلة الرياضية الآتية[٣٥]:

أ ⟵ أ + ب: أ ⊃/ ب

أي أن أ تتحول إلى أ + ب بحيث أ غير متضمنة في ب، فأصبحت بزيادة الحال: يخرجون من الأجداث خشعاً

yah*/ru/gū/na/mi/nal/>ag/dā/ti/h*us/Ša/<an

تمّ بالترتيب تقدم الحال لإبراز أهميته، فأصبحت الجملة: خشعاً يخرجون من الأجداث

h*us/Ša/<an/ yah*/ru/gū/na/mi/nal/>ag/dā/ti

مما أتاح أن تبدأ الجملة بثلاثة مقاطع قصيرة مغلقة بينها مقطع قصير واحد مفتوح.

وهذا يلفت النظر إلى أن الأساس في التحويلات النحوية هو تغيير صوتي مقطعي،

فالمقاطع الصوتية وإن كانت ثابتة قليلة العدد، فإنها تتلون بتلون مكوناتها الصوتية، ذات الصفات الفيزيائية المتباينة " فالكلمة بمقاطعها – قلت أو كثرت – مفتوحة المجال مهيأة لاستقبال وضع جديد، تتحد فيه مع غيرها وتتعايش، فيتغير شكلها المقطعي من بدايتها أو نهايتها أو بدايتها ونهايتها معاً، وهي بذلك كاللبنة لها شكل مستقل، ولكنها حيث تتحد في بنائها تلتحم به التحاماً يتناسق ومَوقِعَها مما قبلها وما بعدها"[٣٦]، مما يسهم في التعبير عن دلالات جديدة، وهنا يظهر إعجاز القرآن الكريم بتخير الألفاظ وانتقائها، فإنه يرصد ما لهذه الألفاظ من قوة تعبيرية بحيث تؤدي، فضلا عن معانيها العقلية، كل ما تحمل في أحشائها من صور مُدَّخرة، ومشاعر كامنة، لفت نفسها لفا حول ذلك المعنى العقلي. ويختتم المشهد الأول باستكمال رسم صورة المكذبين يوم القيامة (الآية[٨])، بمقاطع متكافئة تقريبا تبدأ بالمقطع القصير المغلق، وتنتهي به، وتسهم فونيمات الهاء بصفة الهمس والاحتكاك فيه في تشكيل المقطع الأول القصير المغلق، كما يسهم صوت الطاء، بما اجتمع له من صفات الانفجار والإطباق والتفخيم في تشكيل المقطع القصير المفتوح الثاني، يتبعه صوت العين بما فيه من جهر لتصوير هؤلاء العتاة الجبارين في الدنيا تستطيل رقابهم مسرعين من خلال كلمة مهطعين المصورة بما تستدعيه في ذهن المتلقي من إيحاءات، فالمهطع في اللغة: "الساكت المنطلق إلى الهتاف إذا هتف هاتف، الناظر مديم النظر بذل وخضوع وخوف، ويقال طريق هيطع: الطريق الواسع[٣٧] وقد دلت صيغة اسم الفاعل على استمرار وقوع الحدث وهذا ما يتناسب، مع تصوير ما يتردد على السنة هؤلاء المكذبين (هذا يوم عسر)، وقد تشكلت هذه الدلالة من مقطعين طويلين مفتوحين منسجمين مع طول ذلك اليوم، وبخاصة على المكذبين ومن ثلاثة مقاطع مغلقة، عبرت خير تعبير عن انغلاق ذلك اليوم عليهم، وبذلك فالمقاطع بأنواعها أسهمت في رسم صورة شاخصة متحركة، مكتملة السمات والحركات، بصورة يتناسب فيها المطلع مع الدلالة التي يسهم في التعبير عنها.

وهكذا نجد أن استعمال القرآن الكريم لنوع المقطع جاء متناسقا مع الدلالة، وجاءت الفاصلة القرآنية في هذه السورة ذات إيقاع سريع خاص، مستفيدة من كل ما امتازت به العربية بمقدرة فائقة في جانب الاشتقاقات الصرفية مثل استعماله صيغة الجمع على وزن (فُعَل)، واستعمال صيغة (انفعل) التي تفيد المطاوعة، وصيغة اسم الفاعل التي تلقي الضوء على حال الفاعل، أما الفكرة الأولى في سورة الحجرات، فهي تتلخص في التأدب العظيم مع الشرع، فالتأدب مع النبي ﷺ، وقد كانت هذه الفكرة في الآيات (١-٥).

بدأت الآية الأولى بنداء حبيب إلى المسلمين ﴿يا أيها الذين آمنوا﴾ وقد تشكل من أربعة مقاطع طويلة ومقطعين قصيرين مغلقين، وأربعة مقاطع قصيرة مفتوحة، ولا شك أن هذا

المطلع اتكأ على حروف المد، في تشكيل المقاطع الطويلة وأبرزها الألف في حرف النداء، والواو في الفعل المسند إلى واو الجماعة والمقطع الطويل يتناسب مع شدّ انتباه هؤلاء المؤمنين الذين آمنوا بالغيب، وفيه أيضاً استجاشة لقلوبهم بالصفة التي تربطهم بالله، وتشعرهم بأنهم له ويحملون شارته، ولمّا كان الأمر كذلك، فأولى بهم أن يتخلقوا بجملة الأخلاق التي يريد.

وقد أسهمت التلوينات الصوتية المتنوعة للمقاطع في هذه السورة بوجه عام في الاستغناء عن الفاصلة الواحدة، كما هو في سورة القمر، وكأن الفاصلة انحلت إلى مجموعة من المزاوجات الصوتية اللغوية، انتشرت فساعدت في شرح الدلالات الاجتماعية التي تعبر عنها هذه السورة، وفي هذا ما يرفع مستوى الإيقاع الصوتي، إلى إنتاج الدلالة، فالآية الأولى تتكون من ٤١ مقطعاً، جاء منها ١٧ مقطعاً قصيراً مفتوحاً، و١١ مقطعاً قصيراً مغلقاً، و١٢ مقطعاً طويلاً مفتوحاً، ومقطع واحد طويل مغلق، تشكل من المقطع الثاني في كلمة عليم، وهو بلا شك شكّل فاصلة منسجـــمة مع سعة علم الله ﷻ، وانغلاقها على البشر إلا بالمقدار الذي يقدره لهم، أما الآية الثانية، فكانت تركز على الحث على التأدب مع الرسول عليه السلام، فلا يرفعوا أصواتهم فوق صوته، وقد جاءت الآية مكونة من ٥٩ مقطعاً، المقاطع القصيرة المفتوحة فيها ٢٢ مقطعاً والمقاطع القصيرة المغلقة ٢٤ مقطعاً، في حين جاءت الطويلة المفتوحة ١٢ مقطعاً، إضافة إلى مقطع الفاصلة القرآنية (المقطع الطويل المغلق)، ويلاحظ أن الغلبة للمقطع القصير المغلق، حتى إن القصير المغلق تكرر متتالياً أربعَ مرات، وهذا فيه دلالة على انغلاق السُبل أمام الطريقة السيئة التي كان يتصرف بها بعض المسلمين وذلك برفع أصواتهم فوق صوته، حتى إن هذا التصرف إن استمر فسوف يؤدي إلى أن تحبط أعمالهم وهم لا يشعرون، ونلحظ كيف أن اختيار كلمة (تشعرون)، بمقاطعها الثلاثة، القصير المغلق، والقصير المفتوح، والطويل المغلق، باشتراك فونيمات الشين بما فيه من تفشٍ، والعين بما فيه من جهر، والراء بما فيه من تكرار، أسهم بالتعبير عن مسألة للحواس فيها مدخل واضح، وهي متعلقة بحاستي السمع والبصر(٣٨).

وتستمر الآية الثالثة في الثناء على الذين يغضون أصواتهم، وتبدأ بمقطعين مغلقين أسهم في تشكلهما إن المؤكدة والاسم الموصول (الذين)، ونجد أن عدد المقاطع في هذه الآية٥٠ مقطعاً، عدد المقاطع القصيرة المفتوحة ٢١ مقطعاً، وعدد المقاطع القصيرة المغلقة ١٨، وعدد المقاطع الطويلة المفتوحة ١٠ والفاصلة تشكل مقطعاً واحداً طويلاً مغلقاً، ويلحظ في هذه الآية تتابع تشكل المقطع القصير المغلق، وتشتمل الآيات على أسلوب التوكيد لتأكيد هذه الآداب الإسلامية، وتستمر في الآية الرابعة فالمقاطع هي ٢٦ مقطعاً، القصير المفتوح

منها يساوي ١٢مقطعاً، والقصير المغلق ستة مقاطع، والطويل المفتوح مقطع واحد، والطويل المغلق مقطع واحد.

وتؤكد الآية الخامسة على الأدب الذي كان الأصل أن تتبعه الجماعة المسلمة مع رسولها الكريم، وذلك باستعمال أداة الشرط بما أسهم في تشكيل مقطعين قصيرين مغلقين مسبوقين، بمقطع قصير مفتوح ومتبوعين بمقطع قصير مفتوح، وقد زادت المقاطع القصيرة المغلقة في هذه الآية حتى وصلت ١٢ مقطعاً، في حين جاءت عدة المقاطع الطويلة المفتوحة ٥ مقاطع، ولكن رحمة الله دائماً غامرة، ومن هنا جاءت الفاصلة القرآنية، مكونة من (والله غفور رحيم) مكونة من مقطعين قصيرين مغلقين، ومقطعين طويلين، ومقطع طويل مغلق، وكأن الفاصلة القرآنية في هذه السورة كلها تطرّد مع الدلالات فيها، والرحمة والمغفرة لن تأتي إلا بعد عمل طويل شاق، تساوت المقاطع القصيرة المغلقة مع الطويلة المفتوحة في سورة القمر، وهذا ينسجم تماماً مع إيقاعها السريع ذي الفاصلة الواحدة، في حين جاء عدد المقاطع القصيرة المغلقة في سورة الحجرات ٧٣ مقطعاً، وفي هذا أيضاً تناسب مع الموضوع الذي تطرحه السورة إذ تعدد الإيقاع، بتعدد الخطاب، وبالتالي اكتسبت المفردة حيوية ذاتية ضمن نسق خطاب الله ﷻ لعباده المؤمنين، مما أتاح للنص أن تتميز إيقاعاته المختلفة تميزاً نابعاً من صميم دلالته، وهكذا يبدو التنوع المقطعي دون تحديد، وهذا ما يسميه بعض الباحثين (المزج المقطعي)[٣٩]، وهو ضرورة شكلية وظيفية متناغمة.

الخاتمة

فإن المقطع يقع في غاية الأهمية في دراسة النص، إذ إنه المجال الذي يتحرك الفونيم فيه، وهو عنصر فعال في توصيل المعنى إلى المتلقي بصورة بيانية، وقد رأينا في الدراسة كيف أسهمت المقاطع في تحقيق إيقاع متوازن في سورة القمر، وكيف اعتمدت في أداء دلالاتها على المزج المقطعي في سورة الحجرات، وهي في الحالتين أسهمت في بناء نسيج متكامل، يأخذ كل جزء فيه مكانه الطبيعي، في تشكيل موسيقي متلائم مع طبيعة الدلالات الواردة في السورتين، بما يدل على سمو المصدر، وينقل الانفعال إلى قلب السامع وفكره.

على أن هذه الدراسة تلفت النظر إلى ضرورة قيام دراسات أخرى، وذلك لنرى مدى تقارب النتائج وتباعدها، ومن ثم يمكن التغلب على أبرز محاذير المنهج الوصفي الإحصائي، المتمثل في عدم الثبوت والانسجام، وتطمح هذه الدراسة في أن تشير إلى ضرورة أن ينتفع بالمناهج اللغوية المعاصرة في الكشف عن وجوه الإعجاز القرآني، ولا شكّ أن هذا يستدعي أن يتحول هذا النوع من البحوث، من ظاهرة فردية إلى دراسة مؤسسية تشترك فيها طاقات حاسوبية ممثلة في كليات الحاسوب والهندسة البرمجية، وطاقات لغوية ممثلة في باحثين من أقسام اللغة العربية، والشريعة الإسلامية والمجامع اللغوية.

والحمد لله الذي هدانا لهذا، وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا الله. ربّنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا. ربنا تقبّل منّا إنك أنت السميع العليم.

الهوامش:

(١) سمير استيتية. الأصوات اللغوية، عمان – دار وائل، ٢٠٠٣م، ص ٣٠٠.

(٢) دي سوسير. دروس في الألسنية، ترجمة صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب–ليبيا، ١٩٨٥ م.

(٣) سيبويه. الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، / ج٣١٥/١.

(٤) المصدر السابق، ج٣١٥/١.

(٥) ابن جني. سر صناعة الإعراب،، تحقيق مصطفى السقا، ج٦/١.

(٦) المصدر السابق، ج١، ص٨.

(٧) غالب المطلبي. في الأصوات اللغوية.، ص٧٣.

(٨) دي سوسير. دروس في الألسنية، ترجمة صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب–ليبيا، ١٩٨٥م.

(٩) أحمد مختار عمر. دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتاب، ١٩٧٦م، ص٢٣٤.

(١٠) السابق، ص ١٣٩–٢٣٦، وانظر موسى عمايرة. مقدمة في اللغويات، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠١ م، ص٧٧.

(١١) كانتينو. دروس في علم الأصوات العربية، ترجمة صالح قرمادي، مركز الدراسات والبحوث، تونس، ١٩٦٦م، ص٩، وانظر عبد الصبور شاهين. المنهج الصوتي للبنية العربية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠م، ص٢٧.

(١٢) إسماعيل عمايرة. المستشرقون والمناهج اللغوية، عمان – دار وائل للنشر، ٢٠٠١م، ص١٣٥.

(١٣) المقصود بالياء أو الواو هنا، الياء الساكنة، أو الواو الساكنة، إذا سبقت أيٌّ منهما بحركة، وهما تعدّان في باب الصوامت وإن كانتا أقرب الصوامت إلى الحركات، ولذا سُمي كل منهما شبه صامت.

(١٤) السيوطي. الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد سالم هاشم، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠١ م، ج١، ص٢٨.

(١٥) المصدر السابق، ج١، ص٥٣.

(١٦) سيد قطب. في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، ط٨، ١٩٧٩م، ج٧، ص١٨١.

(١٧)انظر علي حلمي. استخدام الآلات الحاسبة الإلكترونية في دراسة ألفاظ القرآن الكريم، عالم الفكر، المجلد ١٢، ١٩٨٢م.

(١٨) كمال بشر.علم اللغة العام، علم الأصوات، ص١٧.

(١٩) انظر سمير استيتية. الأصوات اللغوية، ص١٢٨.

(٢٠) المصدر السابق، ص١٢٩، وانظر يوسف غازي. مدخل إلى الألسنية، دمشق، ١٩٨٥م، ص١٣٣–١٣٤.

(٢١) صحيح مسلم. الإمام مسلم، ج٤ /٢١٥٩، الحديث رقم ٢٨٠٢.

(٢٢) انظر ابن جني. المنصف، ج٧٢/١، وانظر الحملاوي. شذا العرف، ص٤٤.

(٢٣) ابن جني. المنصف، ج١، ص٧٣.

(٢٤) الرضي الأستراباذي. شرح الكفاية،، تصحيح وتعليق يوسف حسن بن غازي، ج١٠٨/١.

(٢٥) سورة الإسراء: ١٧.

(٢٦) انظر ابن كثير.تفسير القرآن العظيم، تحقيق حامد الطاهر، ج٤، ص٣٨٣.

(٢٧) انظر ابن السكيت. الإبدال، تحقيق حسين شرف، ص٧٥، وانظر إبراهيم أنيس. الأصوات اللغوية، (٣٥)، ص٢٠٩.

(٢٨) انظر سيبويه. الكتاب،، تحقيق عبد السلام هارون ج٣، ص٥٩٥، ٦٠١.

(٢٩) ابن منظور. لسان العرب، ج٢، ص١٨٢.

(٣٠) صحيح مسلم. الإمام مسلم، ج٢١٩٤/٤، الحديث رقم ٢٨٥٩.

(٣١) كريم عبد المعبود. الخلق بين العنكبوتية الدارونية والحقسقة القرآنية،، نهضة مصر، القاهرة ٢٠٠١، ص٧٥.

(٣٢) سورة الأحزاب: ٦٧.

(٣٣) خليل عمايرة. في نحواللغة وتراكيبها، ص٥٠، وناظر كتابه في التحليل اللغوي، ص٩٥.

(٣٤) CHOMSKY NOOM, Syantatic Structure Mouton , The Hague, Paris, p. 45.

(٣٥) سمير استيتية. اللسانيات، ص٢٤٥.

(٣٦) إسماعيل عمايرة. المستشرقون والمناهج اللغوية، ص١٣٧.

(٣٧) ابن منظور. لسان العرب، مادة هطع.

(٣٨) حفني محمد شرف. الإعجاز البياني بين النظرية واتلتطبيق، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٩٧٠م، ص٢٢٤.

(٣٩) محمد فكري الجزار. لسانيات الاختلاف.الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص، القاهرة، ابتراك للطباعة والنشر، ط٢/٢٠٠٢، ص٥٥.

مداخل تدريس اللغة العربية
وطرائقها لغير الناطقين بها

محمود مرغني عيسوي
المحاضر بالأكاديمية الإيطالية للغة العربية
مصر

مـــقـــــدمـــــة

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على رسوله الأمين محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه أجمعين. أمّا بعـــد..

فإنّ تعليم العربية «للناطقين بغيرها» أخذ جهود الباحثين من المهتمين بهذا المجال، وسعى الكثيرون إلى تأليف الكتب لهذا المجال المميز فجاءت كتبهم تخدم أهدافاً، وتراعي ظروفاً، حتى ظهر العديد منها، وكل سلسلة تخدم واقعا معينا، ومع كل ما خرج منها لا يمثل إلاّ عدداً قليلا من الكتب، بينما ميادين تعليم العربية «للناطقين بغيرها» ميادين كثيرة تسابقت الجامعات الإسلامية والعالمية من أجل النهوض بها لما لمسته من أهمية العربية في تعلم الإسلام وفهم تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف. وغدت الجامعات الإسلامية العالمية في كلّ مكان تهتم بهذا الجانب اهتماما بالغا لتغذى أفئدة الطلاب بالحسّ اللغوي العربي، وتوقظ فيهم حب اللغة العربية لنشر دين الله. وإنّ نشر العربية يحتاج إلى المزيد من الجهود الفعّالة والهمم الجادة التي تبذل جهداً لإنتاج هذه الكتب التي تعتمد على طرائق إعداد هذه المناهج، ومداخل تدريسها وطرائق ذلك، مع تنوع هذه الطرائق، وامتزاجها بكل جديد في عالم التكنولوجيا.

ومن واقع خبرتي في هذا المجال الحيوي، فقد عملت ست سنوات في معهد تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية في جاكرتا – التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – كما عملت ست عشرة سنة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وفي كلا المجالين تعاملت مع طلاب من جنسيات مختلفة، واكتسبت خبرات ومهارات كثيرة علاوة على إعداد الكثير من الكتب في معهد جاكرتا للطلاب الإندونيسيين، وكان إعداد المعهد للطلاب لغويا يؤهلهم للدراسة بكلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية لنيل درجة الليسانس.

التحليل التقابلي للغة الطلاب الأم واللغة العربية

وقد حرصت على كتابة الأخطاء الشائعة لهؤلاء الطلبة من جنسية لأخرى، واستفدت من هذه الأخطاء في إعداد الكثير من الكتب التعليمية، وفي النهاية خرجت إلى أمثل الطرائق في إعداد «سلسلة العربية من أجلك» التي تعتمد على نظام الوحدات اللغوية بأوسع معانيها والتي لها أثر فعال في توصيل اللغة العربية في سهولة ويسر.

وفي هذا البحث عرض لمحورين هامين هما:

المحور الأول: الوحدات اللغوية وأهميتها في إعداد كتب وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وطرائق تدريسها وتوجيهها نحو البناء الحضاري.

المحور الثاني: الوحدات اللغوية وطرق إعداد الكتب والبرامج لأغراض خاصة ومجالات شتى مثل القانون والطب والهندسة والعلوم والدراسات المتخصصة التي تحتاج إليها الجامعات الإسلامية العالمية والتي لم تستطع حتى الآن تأليف هذه الكتب والتي لم تجد بصيصاً من النور، وكذلك طرائق تدريسها. كما يهدف البحث إلى تأصيل القيم والنواحي الإسلامية المختلفة، وتوجيهها نحو البناء الحضاري والإسلامي، بهدف غرسها في نفوس طلابنا في جميع الجامعات الإسلامية العالمية.

إنّ اللغة أياّ كانت هي الوعاء الذي يستوعب فكر أمة، وثقافتها وخلاصة حضارتها والوعاء الذي يحفظ خلاصة حضارة الشعوب، سواء بشكلها المكتوب أم بشكلها المنطوق. وإن في لغتنا العربية من المزايا والحسنات والخصائص الخيّرة ما يجعلها بغنى عن تلفيق حقائق ليست فيها، وإن فيها من الخصب والحيوية والنماء ما يكفي للرد على خصومها الذين يرمونها بالعقم والجفاف، ويكفي للغة العربية فخراً أنها وسعت كتاب الله ورسالة السماء وشريعتها السمحاء وكذلك أهمية علم اللغة وفقه اللغة واللسانيات وعلم بنية اللغة، وعلم الدلالة وعلم الأسلوب وعلم صياغة الكلم، كما تستخدم وسائل سمعية بصرية تستخدم أحدث ما توصل إليه العقل البشرى في عالم اللغات. ولا بدّ لأي باحث يعالج موضوع تدريس اللغات أن يلم ولو بطرف من التطورات الحديثة التي طرأت على علم اللغة في القرن العشرين لما لتلك التطورات من آثار هامة على بعض التغيرات الجذرية في المناهج المختلفة وطرق تدريسها.

طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

أدرك العرب أهمية معرفة اللغات الأجنبية منذ عهد بعيد، فليست هناك اليوم دولة عربية واحدة لا تجعل دراسة لغة أو لغات أجنبية جزءاً أساسياً في برامجها التعليمية، ولكن على

الرغم من كل هذا نجد أنّ هناك ندرة في ميدان البحوث العربية الحديثة التي تعالج موضوع تعليم اللغات الأجنبية بما في ذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(١). وسأعرض في هذه الدراسة للتطورات في طرائق تعليم اللغة العربية «للناطقين بغيرها».

الباب الأول: التطورات الجديدة في طرق تدريس اللغة العربية «للناطقين بغيرها»

مرت طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمراحل مختلفة وسارت في اتجاهات شتى:

أ – المدارس القديمة. ب– المدارس الحديثة. ج– مدرسة المنهج العلمي الحديث.

أولاً – المدارس القديمة

يمكن عرض أهم سمات هذه المدارس بإيجاز:

١– التأكيد للغة الكتابة وذلك بالاهتمام بتدريس الأبجدية العربية مجردة (أ – ب – ت – ث – ج – ح – خ.....إلخ) واعتبارها أساسا للنطق والكتابة. فأصبح الطالب يحفظ طلاسم ليتخذها وسيلة للكتابة وهكذا اتخذت المدارس القديمة حفظ الأبجدية العربية أساسا لتعليم وتعلم العربية، وقدموا للطالب المسكين جثثا هامدة شوهتها أقلام الكتّاب والمعلمين والنحويين المتأثرين بها.

٢– الاهتمام بدراسة النحو العربي بطريقة نظرية، فالدارس يعطى مئات المصطلحات النحوية ليحفظها عن ظهر قلب، ثم يعطى الأمثلة المصطنعة التي قد لا تمت إلى ما درسه بشيء، وبعد ذلك يطلب من الدارس أن يحاول تطبيق هذه القواعد على جمل متنافرة مختلفة تماماً عمّا درسه.

٣– العمل على الترجمة من اللغة العربية إلى لغة الدارس الأم أو العكس، وذلك باستخدام المعاجم الثنائية والاستعانة بالقواعد المدروسة بنفس الطريقة وبذلك يقوم الدارس بعملية هي أقرب بفك الألغاز منها إلى عملية لغة مرنة تنبض بالحياة(١).

هذه أهم سمات المدارس القديمة وتمثلها مدرستان رئيستان تعرف إحداهما بطريقة القواعد والترجمة Grammar Translation Method والثانية بطريقة القراءة Reading Method

أما عيوب هذه المدارس وأساليبها فكثيرة وهي:

١- معاملة اللغة العربية كما لو كانت لغة ميتة.

٢- تدريس قواعد اللغة العربية كما لو كانت فرعا من علوم الفلسفة أو المنطق وحشد ذهن الطالب بالمعلومات النظرية عن اللغة بدلا من إعطائه الفرص لاستعمال اللغة نفسها، أو يمارسها باعتبارها وسيلة للاتصال بالناس، مما يؤدى إلى ملل الدارس بل وكرهه للغة العربية وقواعدها.

٣- إهمال جانب الحديث والتحدث باللغة وإهمال تعليم النطق السليم، وقد يرجع ذلك إلى جهل المدرس بهذه الأمور.

٤- عدم الأخذ بأية اعتبارات مدروسة في اختيار الألفاظ والكلمات التي يتعلمها الدارس، أو التدرج في تقديمها له، كما أن معظم هذه الكلمات تقدم في قوائم طويلة يكلف الطالب باستظهارها دون فهم لاستعمالها في جمل مفيدة مما يفيد في صعوبة حفظها وتذكرها كما يقلل من قيمة ما يذكره منها.

٥- الخلط بين الترجمة و المقدرة اللغوية وهذا خطأ فاحش، فنحن نادراً ما نجد كلمتين من لغتين مختلفتين متطابقتين تماما في المعنى. كما أن الطالب قد يظن خطأ أن الكلام الذي يترجمه يستعمل في المناسبات نفسها التي يستعمل فيها الكلام المترجم، ثم إن الترجمة الحرفية كثيراً ما تؤدي إلى أخطاء في التركيب اللغوي، فنحن لو ترجمنا الجملة الإنجليزية. He is a man – هو يكون رجلاً. فإننا مخطئون لأن الصيغة العربية لا تستدعى باستعمال (يكون). أضف إلى أن الترجمة فن يحتاج إلى تدريب خاص تقوم به بعد التمكن من فهم اللغة العربية لا قبل ذلك.

ثانياً – المدارس الحديثة

لقد أحس الكثير من مدرسي اللغات الأجنبية عقم الأساليب القديمة في العملية التعليمية ومن هؤلاء أساتذة أجلاء في هذا الميدان ممن حاولوا معالجة هذه المعضلة وإدخال تعديلات جذرية في المناهج التي اتبعوها في تدريس اللغات الأجنبية ومن هؤلاء (فرانسو قوان) (Francois Gouin) الفرنسي، وفيلهلم فيتور Wilhem Vietor الألماني، وهنري سويت Henry Sweet وهارولد بالمر Harold Palmer(1).

مدرسة الطريقة المباشرة Direct Method

لقد ظهرت مدارس وطرق شتى في تدريس اللغات الأجنبية تختلف في أساليبها والمناهج

التي اتبعتها تماما عن المدارس القديمة، بل ذهب بعض من هذه المدارس في خلافهم إلى الغلو الواضح كما هو الحال في الأساليب التي اخترعها بعض الداعين إلى الطريقة المباشرة ودعوا إلى تأخير تعليم القراءة والكتابة حتى يتمكن الطالب من لغة الحديث، وخير مثال لهذه المدرسة هو ما يعرف بطريقة بيرليتز – وهي الطريقة التي تتبعها مدارس بيرليتز للغات المنتشرة في جميع أنحاء العالم – والتي تعتمد على أن يكون المدرس من أهل اللغة التي يدرسها.

وأسلوب تعليم هذه المدارس كما رواها البروفسور ثيتونى الذي حصل على هذه المعلومات من فرع مدارس بيرليتز في واشنطن(٢): (لا تترجم – بل وضح بالتمثيل؛ لا تشرح – بل وضح بالحركة؛ لا تلق خطبة – بل وجه الأسئلة؛ لا تقلد الأخطاء – بل صحح؛ لا تتحدث بكلمات مفردة – استعمل الجمل؛ لا تتحدث كثيرا – دع الطلبة يتحدثون؛ لا تستخدم الكتاب – استعمل مذكرة تحضيرية للدرس؛ لا تسرع كثيرا – لاحظ سرعة سير الطالب؛ لا تتحدث ببطء – تكلم بالسرعة المعتادة؛ لا تتحدث بسرعة كبيرة – تكلم بطريقة طبيعية؛ لا تتكلم بصوت عال جدا، لا تتضجر – عالج الأمور بالصبر والتأنّي.)

أسلوب القراءة

يقرأ الطالب بصوت مرتفع، ثم يصحح المدرس الأخطاء ويجعل الطالب يعيد الجملة كاملة. بعد الانتهاء من الدرس يسأل المدرس خمسة أسئلة يجيب عنها الطالب ثم يسأل الطالب خمسة أسئلة يجيب عنها المدرس. أمّا نقاط الضعف التي تنهجها الطريقة المباشرة فهي:

١– أن أتباع هذه المدرسة يساوون بين تعلم الإنسان لغته الأصلية وتعلمه للغة الأجنبية، بينما هناك في الواقع فروق شاسعة من الناحية السيكلوجية واللغوية والعملية، فالطالب البالغ لا يمكن معاملته كالطفل فهو يجيد على الأقل لغة والديه، ولديه قدرات وخبرات خاصة يجب أن نستفيد منها في تعليمه اللغة الأجنبية، ثم يجب علينا أن نتذكر أن الطفل حينما يتعلم لغته يتمتع بميزات وفرص لا يتمتع بها دارس اللغة الأجنبية عادة. وهي: مرونة التفكير، وفرصة الاستماع إلى اللغة والتحدث بها، والميل لشرح قواعد اللغة المدروسة بأسلوب موجز، وعدم الحاجة إلى الشرح من المعلم بشكل واسع.

مدرسة مايكل وست وزملائه البريطانيين

اهتمت هذه المدرسة بتعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في ثلاث نقاط، هي: النطق، المفردات، القواعد. ونجد في هذه المدرسة أن تدريبات القواعد لم تصل إلى الصيغة الجديدة التي تطبقها المدارس الأكثرتطورا والتي تسمى بتدريبات الصيغ أو النماذج Pattern Practice – ومن ثم فإن هذه التمارين لا تعطى غالباً النتيجة المرجوة وهي تحويل القاعدة اللغوية إلى عادة لغوية لدى الطالب.

مدرسة الطريقة المكثفة أو المضغوطة : Intensive Method

وتعتمد هذه الطريقة على: المحاكاة، والتكرار، والترجمة، والتناوب، والتكرار المقطع، والتمارين على المحادثة. وتمتاز هذه الطريقة بتأكيدها على ضرورة الفصول الصغيرة التي لا تصل إلى عشرة طلاب. وأهم مزايا هذا البرنامج هو اختصار المدة المطلوبة في دراسة لغة معينة، ثم التخطيط الدقيق – وعيوب هذه الطريقة أنها تتطلب حافزاً قويا لدى الطالب Strong motivation. ودرجة كبيرة من التحمل تمكنه من دراسة اللغة لمدة ست ساعات في اليوم.

الطريقة السمعية البصرية: Audio Visual Method

وتهتم هذه الطريقة:

أ- بالناحية المنهجية: وتقوم بتقديم مواد للغة في جمل كاملة مع التأكيد على النواحي الصوتية والنحوية. ويمكن أن تقدم هذه التعبيرات في لغة حوار عن طريق موقف حقيقي، ثم تعطى الطالب تمارين كثيرة تجعل الطالب يتمكن من البنية النحوية التي تشكل الهيكل الأساسي للمحادثة.

ب- أسلوب التدريس:

١- التدريب السمعي المكثف، وهو أن تمكن الطالب من الاحتفاظ بصورة سمعية جيدة للمحادثة الأصلية التي تكون أفهمناه معناها بواسطة المواد البصرية المساعدة.

٢- التدريبات البنيوية المنتظمة، التي لها ميزة التدريب على القوالب بالإضافة إلى كونها تدريبات مرتبطة بمواقف معينة حيث أنها لا تعالج سوى الأبنية التي تعلمها الطالب في الموقف والسياق الطبيعي للمحادثة.

٣- تطبيق المواد اللغوية التي تمّ استظهارها – والهدف هو الابتعاد عن مرحلة التكرار

البيغاوي لنعطى للطالب استقلالاً متزايداً في التعبير ونوصله إلى مرحلة الاستعمال التلقائي للغة.

٤- تقديم اللغة المكتوبة بعد فترة مع إعطائها للطالب وقتاً كافياً لاستيعاب الأبنية الأساسية.

ويمكن القول بأن الطريقة السمعية البصرية هي أجدى الطرائق المتبعة للمنهج المباشر في تعليم اللغة الأجنبية حيث تستخدم الوسائل المختلفة وخصوصا البصرية في شرح معاني المفردات والجمل ولكنها تمتاز بالتخطيط المنظم.(١)

أما حسنات هذه الطريقة فهي: ١- الاهتمام بتقديم المادة اللغوية في مواقف طبيعية. ٢- الأسلوب المنظور الذي تتبعه لتجنب استعمال الترجمة وذلك عن طريق الوسائل البصرية المرافقة للمدرس. ٣- التأكيد على التدريب الذي يؤدى إلى الاستعمال الحر للمادة اللغوية المدروسة.

مدرسة المنهج العلمي

تسمى هذه المدرسة بمدرسة المنهج المتكامل (Integrated Approach) كما تسميها الأستاذة المشهورة(Wilga Rivers) بمدرسة الطريقة السمعية الشفهية Audio Lingual Method.

وهنا يبدأ خبراء تعليم اللغات الأجنبية إلى التكنولوجيا ليستفيدوا بما يمكن أن نقدم لهم من عون في مجال الأجهزة السمعية البصرية. وأما الأمر الثاني الذي يميز هذه المدرسة فهو التأكيد على ضرورة البحث العلمي والاتجاه نحو الاختبار العملي المدروس للنظريات المختلفة المتعلقة بالتعليم وتعليم اللغات الأجنبية، ثم الدعوة إلى اخضاع الطرق ووسائل التعليم المختلفة للتجارب للتأكد من صحتها أو عدمها. والأمر الثالث من الناحية التنظيمية أن الاتجاه قوى نحو تنظيم أحسن لمعالجة البنى والتنسيق بين الأجهزة الموجودة والإمكانات المتوافرة ولاطلاع العاملين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بأحدث النتائج العلمية والتطورات التكنولوجية.

ومبادئ هذه المدرسة كما يأتي:

١- تعليم الحديث قبل الكتابة (الاستماع) ثم الكتابة والقراءة بعد ذلك.

٢- اللغة الأساسية تجعل الطلاب يستظهرون جملاً أساسية من لغة الحديث بأكبر درجة

ممكنة.

٣- القوالب في شكل عادات، محاولة تثبيت القوالب اللغوية لتصبح عادات عن طريق التمرين Pattern Practice.

٤- النظام الصوتي: تعليم النظام الصوتي بشكل معين يفيد في الاستعمال وذلك عن طريق إعطاء الأمثلة والمحاكاة والوسائل والمقارنة والتمرين.

٥- السيطرة على المفردات: أن يجعل المعلم عدد المفردات الجديدة محدوداً جداً أثناء تدريب الطلاب على النظام الصوتي والصيغ النحوية.

٦- تعليم المشكلات اللغوية: والمشكلات هي الوحدات والصيغ تختلف في بنيتها في اللغة الثانية عن اللغة الأم - والحاجة إلى المقابلة بين قواعد اللغات المختلفة لاكتشاف مواضع الاختلاف فيما بينها - ومن ثمّ مواضع الإشكال المحتملة بالنسبة للطالب.

ويبدو أن هذا المبدأ هو الذي قاد (لادو Lado) إلى نظريته فيما يتعلق بوضع الامتحانات على نقاط الضعف الناتجة من اختلاف اللغة المدروسة ولغة الطالب الأم.

٧- الكتابة لتمثيل الكلام.

٨- الصيغ المتدرجة - يدرس المعلم الصيغ بالتدرج في خطوات تزداد طولا وتعقيداً.

٩- نماذج لغوية حقيقية: على المعلم أن يدرس اللغة كما هي لا كما يجب أن تكون.

١٠- الممارسة: يجب على المعلم أن يدرب الطلاب على الممارسة وهذا مبدأ تربوي هام.

١١- التدرج في الاستجابة: إذا كانت الاستجابة جديدة على الطالب فيجب على المعلم أن يتدرج بها عن طريق التمارين الجزئية والوسائل المساعدة.

١٢- السرعة والأسلوب: يجب على المعلم أن يهتم بتجزئة الكلمة أو الجملة لتيسير تعلمها كما يجب أن توصله في النهاية إلى النطق بالسرعة والأسلوب العاديين.

١٣- التعزيز الفوري: يهتم المعلم بأن يخبر طلابه بنجاحهم في أداء مهمة معينة.

١٤- الشعور نحو الثقافة الجديدة: يجب أن نجعل الطلاب يحسّون بشعور طيب وتفهم لثقافة أهل اللغة التي يتعلمونها.

١٥- الدلالة -content: يدرس المعلم الكلمات والجمل كما تطورت في ثقافة اللغة المدروسة فاللغة أكمل صورة للثقافة والحضارة.

١٦- التعليم نتيجة أساسية على الطالب أن يجعل هدفه الأول التعلم لا التسلية.

ونرى في كتاب لادو: (على الرغم من أنّ المبادئ الأساسية ثابتة في جميع أشكال

تدريس اللغات إلاّ أن هناك ظروفا ومتغيرات يجب أن نأخذها بعين الاعتبار في التخطيط لأي نوع من التعليم، وأهم هذه الظروف والمتغيرات التي لا بد مواجهتها، الطالب، المادة المدروسة، المدرس والجو الدراسي وغيرها.)

الوسائل التعليمية الحديثة المصاحبة

الوسائل التعليمية المصاحبة للكتب التعليمية تعتبر جزءا لا يتجزأ من العمل المنهجي للكتاب ولا بد للمؤلف أن يذكر الوسائل التعليمية المصاحبة لكل كتاب إن لم يكن لكل مدرس في كل كتاب. وعليه أن يستفيد بالوسائل التعليمية التي قدمتها لنا التكنولوجيا في المواقف المختلفة.

١- مختبراللغة بأنواعه المختلفة.

٢- الوسائل السمعية الأخرى وأهمها المذياع والحاكي.

٣- الوسائل السمعية البصرية – وهي تنقسم إلى نوعين أساسيين:

أ- الوسائل السمعية البصرية المطبوعة: مثل اللوحات والصور التوضيحية والبطاقات المعروفة باسم الفلاش كارت Flash Card.

ب- الوسائل القابلة للعرض بأجهزة خاصة: مثل الشرائح والأفلام الثابتة.

٤- الوسائل السمعية البصرية: وأهم هذه الوسائل الأفلام الناطقة والأشرطة المرئية والتلفاز باستعمالاته وأنواعه المختلفة وتمتاز هذه الوسائل بإمكانية تقديم الصوت والصورة المتحركة معا، مما يعطى واقعية وحيوية أفضل للمادة المقدمة عن طريقها.

٥- وسائل التعليم المبرمج أو الذاتي: هو التدرج من الكتب المبسطة وقد ترافقها أسطوانات أو أشرطة والتي بها تمارين مع الحلول لهذه التمارين – إلى الكتب المبرمجة إلى الآلات البسيطة ثم العقل الإلكتروني.

الباب الثاني: الوحدات اللغوية وطرائق تدريسها

تعتبر الوحدات اللغوية نتاج العمل التربوي، ونتاج المنهج العلمي الحديث بأوسع معانيه سواء في عملية إعداد المحتوى التعليمي أو في عملية تدريس هذا المحتوى – وقد كانت لخبراتي الجادة في الجامعة الإسلامية العالمية الأثر الأكبر في اختيار محتوى "سلسلة العربية من أجلك" وكذلك في طرائق تدريسها – والتي اتسمت بالعطاء اللغوي بأوسع معانيه، كما كانت هناك عدة إضافات واهتمامات في العطاء اللغوي زادت على ما قدمه (لادو lado) في

منهجه العلمي وفي طرق اختياره للمحتوى العلمي للمنهج الدراسي، وطرق تدريس هذا المحتوى.

واختيار محتوى هذا المقرر يتضمن ضربين من الاختيار:

١- اختيار النمط اللغوي.

٢- اختيار مفردات المواد اللغوية أو الأشكال اللغوية.

واختيار المحتوى وتنظيمه من أهم العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق وأن الأهداف في تعليم اللغة الأولى يختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية – والأهداف مصطلح علمي يختلف عن الغايات العامة التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوى ما.

وعند اختيار هذا المحتوى كنت حريصا على اعتبار العمر الزمني للدارسين فهذه السلسلة وتقدم للطلاب الذين تتفاوت أعمارهم عن سن الخامسة عشر، كما راعيت أيضاً البيئة التي ستدرس فيها هذه السلسلة ولما كانت هذه السلسلة تدرس لجنسيات مختلفة زادت عن الثلاثين جنسية لهذا كان المحتوى يتسم بالعالمية في اختيار الألفاظ والأنماط، بل واختيار الموضوعات. وقد كنت حريصا على أن تلبى هذه السلسلة هذه الأهداف الهامة:

١- القدرة على استخدام اللغة العربية وتذوقها واستخدامها استخداما جيدا.

٢- القدرة على الدراسة الجامعية في مختلف الكليات باللغة العربية.

٣- استخدام اللغة العربية تحدثا وكتابة على أعلى المستويات.

٤- التعامل بكفاءة مع أهل اللغة.

٥- فهم القرآن الكريم والحديث الشريف وتنمية قدرات الطلاب على اسخدام المصادر والمراجع العربية والإسلامية والبحث العلمي.

إن هذه السلسلة (العربية من أجلك) تقوم على أحدث الطرائق التعليمية لتعليم اللغة العربية والتعامل مع تقنيات العصر والوقوف على أمثل الطرائق في توصيل اللغة العربية بطريقة سهلة مشوقة لأبناء العالم الإسلامي.

وإذا كانت طريقة الوحدات في (سلسلة العربية من أجلك) قد تميزت في تدريسها بكل طرائق المنهج العلمي الحديث إلا أنها قد تميزت عن هذا المنهج بميزات كانت نتاجا لتجاربي العملية أضافت لها سمات معينة جعلتها أكثر تطورا وفاعلية وأجدى في العطاء اللغوي من المنهج العلمي الحديث الذي يمثله لادو Lado – لهذا كان لي أن أنفرد بهذا المنهج العلمي الحديث الذي يكمن في نظام (الوحدات اللغوية) ورغم أن بعض المحاولات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حاولت استخدام نظام الوحدات اللغوية إلا أن هذه المحاولات لم

تتسم بالطرائق الصحيحة التي اتسمت بها (سلسلة العربية من أجلك).

خصائص وميزات الوحدات اللغوية عن مدرسة المنهج العلمي الحديث

كان لهذه المدارس العلمية الحديثة فضل السبق في تغيير طرق ونظم تدريس اللغات الأجنبية بطرائق حديثة مشوقة اتسمت بسمات مغايرة لمدارس القديم، وكانت هذه المدرسة لها فاعليتها في العطاء اللغوي بأوسع معانيه كما كان لها تأثيرها الفعال في تدريس جميع اللغات الأجنبية، ولما كانت اللغة العربية تنفرد بخصائص مغايرة تماما لكثير من هذه اللغات الأجنبية وخصوصا في فروعها مما يحتاج إلى الاستفادة بطريقة كلية من مدرسة المنهج العلمي الحديث والتي سايرت تطورات العصر.

فكان لابدّ من البحث عن طريقة تجمع وتربط فروع اللغة العربية لتكوين أداة فعالة للطالب غير العربي عندما يستخدم اللغة العربية في دراسته في الجامعة أو عندما يرغب في دراسة آداب اللغة وعلومها اللغوية أو يرغب في التخصص في احدى علوم الدراسات الإسلامية كعلوم القرآن الكريم أو يتخصص في علوم الفقه أو السيرة والحديث وغير ذلك من الدراسات الإسلامية، فلا يجد من المعوقات ما يحول بينه وبين هذه الدراسات الدقيقة التخصصية، وقد ظهرت هذه الطريقة واضحة في المنهج الذي قدمته في (سلسلة العربية من أجلك) من الكتاب الأول كان اهتمامي بتقديم (طريقة الوحدات اللغوية) بأوسع ما يكون عليه العطاء اللغوي، وقد تدرجت في الربط بين فروع اللغة حتى تكاملت تماما في الكتاب الرابع، الذي يعد طفرة جديدة في تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١- الوحدة كل مترابط تعالج جميع مهارات اللغة لدى الطالب - فالطالب يتعلم في الكتاب الأول (فهم المسموع، القراءة والكتابة والمفردات والتراكيب والمحفوظات والحادثة المصورة وفهم المسموع والإملاء والخط) ويزاد في الكتاب الثاني (النحو والتدريبات اللغوية، التعبير الموجه) أما الكتاب الثالث فيزاد فيه (النصوص الأدبية، والتعبير بأنواعه والمحادثة، والتدريبات اللغوية والنحوية بطريقة أوسع والتدريبات الإملائية بشكل مكثف) أما الكتاب الرابع فيزاد فيه (الأساليب بأنواعها، والتذوق اللغوي وكتابة المقال ونماذج من النصوص الأدبية والشعرية والنثرية) وفي تدريس هذه الوحدات تنصهر المفردات والأساليب داخل العطاء اللغوي بأوسع معانيه.

وعند علاج جميع مهارات اللغة، فهذا العلاج لا يتم بمعزل عن الفروع الأخرى للوحدة اللغوية، فالمدرس يستفيد من الربط بين كل درس وآخر بعلاج مهارات اللغة الأربع (الكلام

والقراءة والكتابة والاستماع) وبهذا تتكامل عنده هذه المهارات من الكتابين الأول والثاني، أما في الكتاب (الثالث والرابع) فيشعر الطالب بالتكامل اللغوي وفي كل ذلك يشعر بأهمية اللغة العربية فيما اكتسبه من قدر كبير للحضارة الإسلامية.

٢- يربط المدرس بين نتائج دروس الوحدة الواحدة، وهذا يجعل الطالب يشعر في نهاية كل وحدة بمهارات لغوية ومعارف وقدرة على استخدام اللغة العربية تزيد من كتاب إلى آخر، حتى يصل الطالب إلى دراسة الكتاب الرابع فيشعر بأنه ابن اللغة.

٣- العطاء اللغوي في كل وحدة من وحدات هذه الكتب الأربعة كل متكامل، ومعنى هذا أن يتدرج المدرس في علاج كل وحدة من وحدات الكتب الأربعة ويخلص في النهاية إلى نتائج الوحدة الواحدة ويربط هذه النتائج ونتائج الوحدات الأخرى حتى يكون قادرا في نهاية كل كتاب من القدرة على عملية تقويم الكتاب الذي يدرسه.

٤- يتخذ المدرس من مواقف كل درس من دروس الوحدة الواحدة وسيلة للربط بين أجزاء ودروس الوحدة الواحدة. وهنا يشعر الطالب بأهمية هذه المواقف الطبيعية التي تؤثر فيه تأثيرا مباشرا، وتكون وسيلة مثلى لعوامل تشوقه للغة العربية وحبها، ومن ثَمَّ وسيلة لفهمه للغة فهما يمكنه من القدرة على استخدامها في سهولة ويسر.

٥- يسعى المدرس إلى تثبيت الأهداف العامة والخاصة لكل درس من دروس الوحدة.

٦- إثراء حصيلة الطالب اللغوية من مفردات وتراكيب مع القدرة على استخدام اللغة في سهولة ويسر.

٧- على المدرس أن يهتم بعناصر التشويق في كل درس بل في كل وحدة كما يجب أن تكون ذات فعاليات ونابعة من الطلاب أنفسهم.

٨- وحدات كل كتاب نابعة من مواقف حياتية وبيئية مختلفة لها أثرها على شخصية الطالب وحبه وكذلك على صفاته وأخلاقه وتمسكه بالفضائل المختلفة، وكذلك لها أثرها في نقل المعلومات والمعارف والمبادئ إلى أذهان الطلاب في سهولة ويسر.

٩- اختيرت ألفاظ ومفردات كل درس بحيث يسهل على الطالب فهمها وعلى المدرس ألا يلجأ إلى طريقة الترجمة التي قد تصيب درسه بإحباط وتقلل عناصر التشويق لدى الطالب، وعلى المدرس أن يلجأ إلى علاج المفردات والتراكيب داخل السياق اللغوي مما يعطى للطالب القدرة على الفهم الجيد لدروسه، والمرادافات في كل وحدة تزيد من حصيلة الطالب اللغوية وتعمل على توسيع مداركه وتزيد من قدرته على استخدام أساليب اللغة المختلفة.

١٠- يتيح المدرس الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم وعما فهموه في كل درس.

١١- تنوع الأساليب مع تنوع المهارات اللغوية يصقل قدرات الطالب اللغوية ويجعله قادرا على استخدام اللغة في المواقف المختلفة.

١٢- ربط أفرع اللغة في كل وحدة يزيد في تعزيز تقدم الطالب في فهم اللغة والتعامل معها كما يتعامل معها ابن اللغة.

١٣- على المدرس أن يتخذ من تنوع البيئات والمناحي اللغوية المختلفة وسيلة لإثراء ثقافة الطالب ومعارفه اللغوية والعلمية كما يزيد في قدراته على الوقوف لكل جديد في عالم اللغة والتكنولوجيا.

١٤- إن ربط المدرس لأساليب اللغة الخلاقة والمفردات ذات الإيحاءات اللفظية المختلفة يضيف جديدا بإحساس الطالب للغة ويزيده قدرة عل تذوقها وفهمها، ويجعله قادراً على فهم الثقافة الإسلامية وبالتالي تكون لديه القدرة على التعامل مع القرآن الكريم وفهمه.

١٥- على المدرس أن يستخدم الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس مهارات اللغة التي تزيد من فعاليات حب اللغة والقدرة على التعامل معها فالحاسوب وجهاز العرض فوق الرأسي والمجسمات والأفلام والتمثيل، وقراءة الجرائد والمجلات والاستماع إلى الأخبار وعرضها على الطلاب ومناقشتها كل يوم يزيد من قدرات الطالب على التعامل مع اللغة بأوسع معانيها وتكسر الحواجز التي تقلل من فهم الطلاب للغة العربية، وكذلك تمثيل القصص المدروسة والحوارات ومشاركة الطلاب في هذه التمثيليات تعطى للوحدة نمطا جديدا في العطاء اللغوي ويضيف إضافات حسية لم تكن موجودة لدى الطلاب. على أن يشعر المدرس طلابه بالحس العربي.

١٦- دوران الألفاظ الجديدة في كل درس من دروس الوحدة وربطها في أساليب جديدة يجعل الطالب قادرا على التمييز بين معاني الأساليب المختلفة.

١٧- يجب أن تكون جميع المفردات والأساليب المستخدمة في الوحدة الواحدة نابعة من عنوان هذه الوحدة والتشبع بما فيها من أهداف عامة وخاصة ترمى إليها الوحدة، والاستفادة من ألفاظ وأساليب الوحدة في كل درس يقوم بترسيخ القيم الحسية واللغوية والثقافية والحضارية.

١٨- تربية الدعاة من الطلاب على أعلى المستويات العلمية حتى يعودوا من أوطانهم قادرين على حمل رسالة الإسلام، وكذلك عاملين على نشر دين الله في الأرض - فعلى المدرس أن يغرس في طلابه القدرة على فهم تعاليم الله، والبحث في القرآن الكريم والحديث الشريف وحفظ ما يمكن حفظه منها.

١٩- إن قدرة المدرس على تدريس الوحدة يشعر الطلاب بسهولة اللغة وكذلك قدرته على أن يطوّع اللغة ومفرداتها وأساليبها تيعا لحس الطالب وفهمه لها. وهنا يستطيع المدرس عمل المناظرات بين الطلاب بعضهم بعضا.

٢٠- على المدرس أن يعمل على تبسيط الأساليب المستخدمة داخل دروس هذه الوحدات مع العمل على ربط هذه الأساليب بعضها بعضا وذلك بعمل المسابقات والألعاب اللغوية التي يؤديها الطلاب باستخدام البطاقات وتكملة الجمل أو تكوين الجمل المختلفة ويترك المدرس طلابه لعمل هذه المسابقات وإعدادها وسرعة استجابة الطلاب للإجابة عنها - وهذا يكون عن طريق أنشطة الطلاب اللغوية المختلفة.

٢١- يدرب المدرس طلابه على كتابة المقالات المختلفة ضمن أنشطة الطلاب اللغوية ويختار من هذه المقالات ما يذاع في إذاعة الجامعة أو داخل المحاضرة مما يعطى للطلاب القدرة على التسابق في القراءة وإعداد المقالات والقصص والنواحي الأدبية المختلفة. كما يدرب المدرس طلابه على مناقشة هذه المقالات والقصص والموضوعات الأدبية مع زملائهم، كما يدربهم على نقد هذه الموضوعات الأدبية.

٢٢- يستطيع المدرس في المستوى المتقدم أن يدرب طلاب على البحث العلمي فيطلب منهم تلخيص بعض الكتب التي تتعلق بموضوعات هذه الوحدات ثم يتطور الأمر في عمل بعض البحوث الخاصة بهذه الموضوعات.

٢٣- يتسم النحو العربي في هذه الوحدات بالنحو التطبيقي فلا يجد المدرس صعوبة عند تدريس موضوعات النحو، كما لا يجد أي مشكلات يشعر بها الطالب، لأن دروس النحو نابعة من العطاء اللغوى داخل هذه الوحدات - لذلك لا يشعر الطالب بغرابة عند تطبيق هذه الدروس وفهمها.

٢٤- قدرة الطالب على استماع اللغة تزيد من كتاب حتى تصل إلى الكتاب الرابع الذي يقدم للطلاب موضوعات علمية وثقافية تزيد من قدراتهم على فهم اللغة بسرعة ويسر، وتجعلهم قادرين على التحدث مع أهل اللغة بساطة وسهولة.

٢٥- على المدرس أن يتابع طلابه من حين لآخر وأن يسجل أخطاءهم اللغوية ويقوم بتصويبها لهم، ويتخذ من هذه الأخطاء وسيلة لعلاج الكثير من المشكلات التي قد تطرأ على درسه.

٢٦- لم يجد المدرس أي مشكلات عند تدريس دروس النصوص والأدب والتذوق اللغوي لأن ذلك بدأ في سلسلة (العربية من أجلك) بطريقة سهلة ميسرة من الكتاب الأول وتدرج مع

الطالب حتى الكتاب الرابع.

٢٧- على المدرس أن يتدرج في تدريبات كل درس في كل وحدة من الأسهل إلى السهل وهكذا، وهذه التدريبات والأنماط اللغوية تهدف إلى غرس اللغة في نفوس الطلاب بطريقة سهلة وميسرة.

٢٨- على المدرس أن يسجل ما تم تدريسه في كل فرع من فروع اللغة العربية عندما يقوم بتدريس الوحدة تبعاً لدروس الوحدة الواحدة.

٢٩- يقوّم المدرس عمله في كل درس على حدة، ثم يربط بين درسه الأول والثاني ثم يقوّم درسه الثاني وهكذا حتى ينتهي من الوحدة بأكملها ثم يقوم في النهاية بتقويم شامل للوحدة ...

وعملية تقويم العمل اللغوي داخل كل درس وربطه بما بعده من دروس يضيف جديدا في عالم اللغة العربية عن طريق الوحدات اللغوية كما يضيف أنشطة لغوية جديدة لم يتوقعها المدرس، كما تبرز قدرة الطلاب على استخدام اللغة من الكتاب الأول استخداما جيدا فإذا ما وصلوا إلى الكتاب الرابع كانوا من أبناء اللغة العربية.

٣٠- على المدرس أن يهتم بالجانب الشفهي والتحريري اهتماما لا ينقص من قدر العطاء اللغوي داخل الوحدة الواحدة، بل يهتم بعلاج كل جانب على حدة، فالجانب الشفهي مهم جدا لعلاج الجانب الكتابي والتحريري ولا غنى لأحد منهما عن الآخر.

وعلى المدرس أن يهتم بكراسات الطلاب التحريرية ويقوم بتصويبها من آن لآخر وأن يحرص كل الحرص على حل جميع تدريبات الدروس شفهيا ويترك المجال للطلاب للإجابة عنه تحريريا، ويقوم المدرس بتصويب كراسات الطلاب وواجباتهم اليومية ويتأكد بنفسه من إجابات الطلاب ولا يغفل كتابة الملحوظات عن كل طالب في كل درس من دروس الوحدة الواحدة.

٣١- إنّ أسلوب الوحدات اللغوية أسلوب جديد في عالم اللغة يعمل على صهر اللغة داخل بوتقة واحدة لتعطى نتاجا جديدا داخل هذه البوتقة ومذاقاً وإحساساً جديداً للغة العربية التي تتسم برداء جديد هو رداء الحضارة والذوق والحس العربي الرفيع.

٣٢- يوجد في كل كتاب اختباران واحد في وسط الكتاب والثاني في آخر الكتاب، الأول لتقويم الطالب في النصف الأول من الكتاب، والثاني لتقويم الطالب في كل الكتاب، وعلى المدرس أن يهتم بهذه الاختبارات الشفهية والتحريرية التي تظهر كفاءة الطالب ومستواه العلمي، وإني أهيب بالإخوة الأساتذة لمتابعتهم الطلاب عن طريق هذه الاختبارات وتصنيفهم وفقاً لمستوياتهم.

الباب الثالث: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

١- طرائق إعداد المحتوى التعليمي:

ظهرت الحاجة في عصرنا الحديث إلى استخدام اللغات بصفة عامة لأغراض خاصة مثل دراسة استخدام اللغة العربية لاستخدامها في تعلم القانون أو الدراسات الإسلامية والطب والعلوم والهندسة إلا أن القليل من الكتب في هذا المجال، ومعظمها اعتمد على بعض المفردات في مجال التخصص أو بعض القوائم، مثل قوائم القانون وقوائم في العلوم والهندسة والزراعة وغيرها، ويهتم الدارس بدراسة هذه المفردات والقوائم ويؤدى الامتحان فيها.

لهذا فإنني أرى اهتمام الخبراء والمعلمين والعلماء في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الاهتمام بعمل الكتب والمناهج التي تخدم الطلاب لدراسة تخصص ما ويكون ذلك قائما وفق منهج محدد، يجد فيه الطالب القدرة على تعلم هذا التخصص كما يستفيد منه على المستوى العام، ولا يجوز أن يمكن المحتوى الطالب من دراسة القانون مثلا ولا يستطيع الطالب استخدام اللغة للتعبير عن ذاته أو استخدامها في حياته العامة. وهنا يكون المنهج الذي يهتم بدراسة اللغة العربية لأغراض خاصة عن طريق طرائق الوحدات الذي يهدف إلى استخدام اللغة العربية لأغراض خاصة وبالتالي يساعد الطالب على استخدام اللغة في حياته العامة.

ويختلف اختيار المحتوى من تخصص إلى آخر، ولا بد من وضع قوائم للمفردات الشائعة التي تستخدم لهذا المحتوى والتي تساعد على وضع هذه المفردات داخل السياق وتنصهر فيه داخل الوحدة اللغوية التي بدورها تنقسم إلى دروس يحتاجها الدارس في دراسته اللغوية، وينبغي هنا أن نركز على الدروس الهامة التي يحتاجها الدارس في كل وحدة فالطالب في حاجة إلى (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والمفردات والتراكيب اللغوية والأنماط) وتختلف دروس الوحدة الواحدة عن دروس الوحدات في سلسلة «العربية من أجلك» حيث أنها ستركز على تعليم العربية لأغراض خاصة.

وثمة فرق كبير في اختبار مفردات وأنماط اللغة العربية لمقرر عام وآخر لتعليم لغة القانون أو الدراسات الإسلامية من فقه وحديث وسيرة وغيرها، وكذلك الأهداف السلوكية والأدائية تحدد لنا واجبات معينة لا أن يتقنها المتعلم، ومن ثم فإن اختيار محتوى المقرر يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف(١).

وكذلك يجب أن نضع في الاعتبار العمر الزمني لمن سيقدم لهم هذا المحتوى ومراعاة البيئة عند اختيار المحتوى فالمقرر الذي يقدم في المدينة غير الذي يقدم في الريف وهكذا ...

واختيار محتوى المقرر يتضمن أنواعاً من الاختيار:

١- اختيار مفردات المواد اللغوية أو الأشكال.

٢- اختيار الأنماط اللغوية:

وفي تقديم المحتوى لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يجب أن يختلف فكل مجال لغوى له لغته الخاصة التي تختلف من مجال عن الآخر على مستوى المعجم الأغلب وعلى مستوى البنية النحوية، ولا شك أن هذا النمط معيار أساسي في اختيار محتوى المقرر في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وكذلك اختيار (المفردات) يجب أن يكون نافعا في التعليم وأن يكون مستندا إلى معايير موضوعية هامة وهي:

١- الشيوع: حيث أنه أهم معيار في اختيار المفردات الخاصة بالمحتوى، وكلما كانت أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. ولكي نصل إلى حقائق مقبولة في شيوع الكلمات لابد من عينة لغوية كبيرة جدا. ولابد أن أهداف المقرر تكون واضحة حتى تكون العينة ممثلة لها، وبعد ذلك يبدأ التحليل الكمي إما على أساس صيغة الكلمة على أن تكون كل صيغة وحدة في ذاتها يجرى عليها الإحصاء، وبعد إجراء التحليل الإحصائي في شيوع الكلمات يمكننا أن نقرر الكلمات التي تختار في المقرر. ولهذا فائدة كبيرة حيث يقدم للطلاب الكلمات التي يحتاجونها في استعمالاتهم اللغوية ولا داعي للكلمات التي تستخدم إلا نادرا.

٢- التوزيع: وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة. إذ أن هناك كلمات لها انتشار واسع، في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعلم اللغة فمثلا كلمة (فتح) لها درجة مرتفعة من التوزيع نقول:

فتح أبى الباب، وفتح المسلمون بلاداً كثيرة، وفتحت عينيّ على رؤية أخي، وفتح محمد قلبه للناس، وفتحت حسابا في احدى البنوك، وفتح الشرطي النار على اللصّ. وهكذا ...

٣- قابلية الاستدعاء: على المؤلف أن يدرك أن هناك كلمات كثيرة يسهل على الطالب أن يتذكرها دون عناء وأن يستدعيها حين يخطر على باله موضوع ما، وهناك بعض الكلمات التي يصعب على الطالب أن يستدعيها في سهولة ويسر وبذلك يكون النوع الأول من الكلمات هو الأنفع في اختيار المحتوى.

٤- المعيار النفسي والتعليمي: لا تصلح معايير الشيوع وحدها في اختيار الكلمات، بل لابد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل قابلية الكلمة للتعلم Learnability 1)) وقابليتها Teach ability - بألا يصعب على الطالب تعلمها. وقد يرجع ذلك إلى صعوبة

نطقها أو طولها وإطرادها أو شذوذها. ومهما يكن الأمر فإن إنجاز قوائم للكلمات يقتضى اجراءات فنية معينة.

٥- النحو: لابد من اختيار موضوعات النحو وفق معايير معينة لأن البنى النحوية ليست متساوية من حيث الشيوع ولا من حيث التوزيع، وهناك بنى مركزية لا يستغنى عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية، لهذا يجب وضع قوائم البنى النحوية الأساسية - Basic structure list - تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي.

٢- طرائق تدريس المحتوى التعليمي للغة العربية لأغراض خاصة: تهتم الوحدة التعليمية بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وفق نظام محدد دقيق يهدف إلى أهمية الدروس داخل الوحدة الواحدة فطالب اللغة العربية لأغراض خاصة في حاجة إلى دروس (الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة والتعبير) أكثر ما يكون في العملية التعليمية للغة العربية - ولهذا يجب التركيز على هذه الدروس في الوحدة الواحدة التي تتسم بالترابط التام في أجزائها وفي أهدافها التعليمية.

وعلى المدرس أن يدرك تماما أن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يحتاج من المدرس ذكاءً خارقاً في تدريس دروس الوحدة ومرونة خارقة في عطائه اللغوي وقدرة على ربط دروس الوحدة الواحدة بما يبرز أهداف تدريس كل وحدة. وعليه أن يطبق الإرشادات الخاصة بالمعلم عند تدريس دروس كل وحدة سواء في الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة وفهم المسموع والتعبير، كما يراعى أيضا الملامح والسمات الخاصة التي ذكرتها عند تدريس الوحدات اللغوية وهذه الطرائق تبرز أهمية العطاء اللغوي داخل الوحدة التعليمية. ولابد من تدريب المدرسين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها سواء أكانت لأغراض عامة أو لأغراض خاصة وذلك عن طريق الوحدات اللغوية المختلفة.

وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها يختلف تماما عن تدريسها في الكتب العامة لهذا الغرض عن طريق الوحدات اللغوية لهذا كان تدريب المدرسين من الأمور الهامة لتحقيق الغايات والأهداف التي يرمى إليها نظام الوحدات اللغوية.

نتائج وتوصيات البحث

يوصي الباحث بالآتي:

١- العمل على طباعة ونشر (سلسلة العربية من أجلك) لما فيها من فائدة مرجوة تعود على دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جميع أنحاء العالم العربي والإسلامي.

٢- الاهتمام بتدريب المدرسين على تدريس اللغة العربية باستخدام طرائق الوحدات اللغوية، لما لها من أداء فعال في قدرات الدارسين غير الناطقين بالعربية.

٣- عمل منشأة تعليمية في ماليزيا لتدريب المعلمين في جميع محافظات ماليزيا الذين يقومون بتدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المراحل الابتدائية والثانوية. وكذلك عمل كوادر جديدة من المدرسين وخاصة من الطلاب الحاصلين على ليسانس كليات الأزهر لسد العجز في مدرسي اللغة العربية والدراسات الإسلامية في جميع محافظات ماليزيا. وذلك في المدارس الابتدائية والثانوية.

٤- الاهتمام بتأليف الكتب الدراسية لدارسي اللغة العربية لأغراض خاصة للناطقين بغيرها - وذلك في جميع المجالات التخصصية كالقانون والدراسات الإسلامية والعلوم الهندسة والطب وغيرها - ونشرها في جميع الجامعات الإسلامية للاستفادة منها.

٥- تكوين لجان من الخبراء وأصحاب الخبرة الراغبين في أعمال التأليف لهذه الكتب على أن تكون الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا مركزاً لهذا العمل الخلاق ويكـــون الدكتور عبد الرحمن شيك مسئولاً عن تكوين هذه اللجان لتخصصه في هذا الميدان.

٦- تكوين لجان من الخبراء لتدريب المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بطرائق الوحدات اللغوية وكذلك تدريس مناهج اللغة العربية لأغراض خاصة، وعمل كوادر من المعلمين للتدريس في هذه المجالات.

وبالله التوفيق والسداد...

الهوامش:

١ وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الجزء الثانى ــ للدكتور محمد صينى مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٤٦٠هـ/ ١٩٨٥م.

٢ نفس المرجع السابق، ص١٣٥.

٣ نفس المرجع السابق، ص١٣٨.

٤ وقائع ندوة تعليم اللغة العربية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م، ص١٣٩.

٥ نفس المرجع السابق، ص١٤٧.

٦ علم اللغة التطبيقى للدكتور عبده الراجحى.

٧ المرجع السابق، ص٧٢.